Entwicklung, Handlung und Identität.

WERNER HOPF

1979

Entwicklung, Handlung und Identität.

Zur psychosozialen Theorie der individuellen Entwicklung.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

WERNER HOPF

aus München

Eigendruck

1980

Referent: Prof.Dr.Hans Schiefele

Korreferent: Prof.Dr.Heinrich Keupp

Tag der mündlichen Prüfung: 18.12.1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung 6

Teil I

Metatheoretische Ebene: Zur Kritik entwicklungstheoretischer Erkenntisbedingungen 10

1. Analyse des Entwicklungsbegriffes 13

1.1 Die innere Struktur des Begriffs 13

1.2 Anfang und Ende der Entwicklung 21

1.3 Die subjektive Realität der inneren Struktur des Entwicklungsbegriffs und sein normativer Gehalt 24

2. Nichtgenetische Theoriebildung: Abstraktion vom Handlungsprozeß und vom konkreten Individuum 29

2.1 Zur Form naturwissenschaftlicher Theoriebildung 38

2.2 Realität an sich: Zu ihrer Existenzmodalität 50

2.3 Zur sozialwissenschaftlichen Form nichtgenetischer Theoriebildung 52

2.4 Exkurs: Zur Rekonstruktion der Handlungsstruktur im logisch-mathematischen Paradigma der Naturwissenschaften durch KUHN und Übertragungsversuche des Paradigmabegriffs in die Psychologie 72

2.4.1 KUHNs Paradigmabegriff 72

2.4.2 Zur Übertragbarkeit des Paradigmabegriffs von KUHN in die Psychologie 77

Teil II

Theoretische Ebene: Zur Kritik entwicklungspsychologischer Konzeptionen. Verhaltenstheoretischer und genetisch-struktureller Ansatz 97

3. Verhalten und Entwicklungsfunktionen 101

3.1 Entwicklungsbegriff, Theoriebildung und -inhalt 103

3.2 Zur Entwicklungsfunktion Schulleistung: Normative Implikationen für die individuelle Entwicklung 112

3.3 Zur Entwicklungsfunktion Intelligenz: Humangenetische Entwicklungsaussagen und statistische Ursachenspekulation. Intelligenz und Denken 117

3.3.1 Humangenetische Entwicklungsaussagen 118

3.3.1.1 Genstrukturelle Ebene der Humangenetik: Genqualitäten 119

3.3.1.2 Phänogenetische Ebene der Humangenetik: Genwirkungen 126

3.3.1.3 Zur Kritik der Humangenetik: Grenzen genetischer Aussagen. Die reelle Bedeutung der Humangenetik 130

3.3.2 Soziale Ebene der Entwicklungsaussagen 135

3.3.2.1 Logisch-mathematische Spekulationen der genetischen Ursache intellektueller Fähigkeiten 135

3.3.2.2 Abstraktion von Handlungsprozeß konkreter Individuen: Sozialstruktur und Entwicklungsinhalte 143

3.3.3 Intelligenztestleistung, Sprache und Denken 148

3.4 Zusammenfassung: Verhaltenstheoretischer Ansatz, Entwicklungsfunktionen und logisch-mathematisches Paradigma 152

4. Handlung und Entwicklung kognitiver Strukturen in der Theorie von Piaget 156

4.1 Zum Verhältnis von Intelligenzentwicklung und sozialer Realität: Historizität und Besonderheit der formal-abstrakten Denkform 167

4.1.1 Interessen-Ebene historischer Funktionalität 170

4.1.2 Ökonomische Ebene historischer Funktionalität: Austausch und Produktion 172

4.1.3 Interkulturelle Ebene historischer Funktionalität 179

4.2 Zur Reduktion der psychischen Gesamtheit: Intelligenzentwicklung und psychische Entwicklung 183

4.3.1 Psychische Gesamtheit und der Strukturbegriff 185

4.2.2 Zur Trennung der psychischen Gesamtheit als Resultat der kognitiven Entwicklung 189

4.3 Exkurs: Zur Psychologie als historische Wissenschaft: Psychologische Prozesse als eine Funktion historischer Entwicklung 201

Teil III

Historisch-genetische Ebene: Handlung und Identität als Kernstrukturen individueller Entwicklung 208

5. Handlung 214

5.1 Handlung als Praxis der Subjekt-Objekt-Vermittlung 219

5.2 Dualistische Handlungstheorie: Ein Pseudogengensatz 225

6. Zur historischen Form individueller Identität: Geschlossene Persönlichkeit, Ego-zentriertes Handeln und Selbstkonzept 234

6.1 Selbstkontrolle und geschlossene Persönlichkeit: Zu ihrer historischen Entwicklung 234

6.2	Gesellschaftliche Entwicklungsbedingungen der geschlossenen Persönlichkeit	241
6.2.1	Strukturelle Ebene: Gesellschaftsstruktur und individuelles Handeln	242
6.2.2	Genetische Ebene: Zu den Entwicklungsbedingungen des geschlossenen Selbstsystems	255
6.2.3	Individuelle Entwicklung als zweiseitiger Konstitutionsprozeß: Selbst- und Gegenstandsbezug	273
6.3	Selbstkonzept als historische Form individueller Identität	276
7.	Individuelle Identität	288
7.1	Gegenstandsbegründung	288
7.2	Zur subjektiven Realität individueller Identität	295
7.2.1	Selbstidentität: Realitätsgefühl des Selbst	299
7.2.2	Kontinuitätsbewußtsein und Entwicklungsorientiertheit	306
7.2.3	Zweidimensionalität: Selbstidentität und gesellschaftliche Realität	308
7.3	Aspekte der Identitätsentwicklung	325
7.3.1	Zur frühkindlichen Entwicklung	331
7.3.2	Zum schulischen Entwicklungszeitraum: Interpretation und Ergebnisse identitätsrelevanter Erfahrungen in der 7.Klasse einer Hauptschule	340
7.3.3	Zur individuellen Identitätsbildung	371
LITERATURVERZEICHNIS		373

EINLEITUNG

Die Realentwicklung konkreter Individuen ereignet sich in Abhängigkeit von bestimmten gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen. Kein Individuum kann seine Lebenserhaltung ohne die Aneignung von historisch vorgegebenen und sozial notwendigen Handlungsfähigkeiten leisten. Die Realentwicklung individueller Subjektivität wird daher allgemein von dem historischen Niveau der Soziogenese bestimmt. Konkret eignet sich der einzelne in seiner Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt Handlungsfähigkeiten auf verschiedenen Niveaus an. Realentwicklung bedeutet somit, für die Reproduktion des eigenen wie sozialen Lebens in einer bestimmten historisch gewordenen Gesellschaftsstruktur sich zu formen und geformt zu werden.

Die konkrete Entwicklung des Individuums nach seiner Geburt, mit der die Epigenese als Subjektivitätsentfaltung beginnt, stellt einen wechselseitigen Beeinflussungsprozeß zwischen organismischen Veränderungen, seelisch-geistiger Entfaltung und sozialen Entwicklungsbedingungen dar. Der subjektive Zusammenhang dieser Entwicklungsdimensionen kann mit dem Begriff der individuellen Identität bestimmt werden. Realentwicklung beruht daher auf einer fortschreitenden Integrationstätigkeit des Individuums, die in widersprüchlichen, bewußten und unbewußten Prozessen verformte oder entwickelte Identität konstituiert.

Der reale Entwicklungsprozeß konkreter Individuen wird mit empirischen Methoden untersucht und in theoretischen Systemen abgebildet. Mit derartigen Verfahrensweisen ereignet sich der wissenschaftliche Zugriff als eine bestimmte Form der Realitätsaneignung. Im Zentrum der ersten beiden Teile der Arbeit steht daher die Fragestellung: Wie wird die Realentwicklung konkreter Individuen wissenschaftlich und speziell entwicklungspsychologisch erfaßt?

Wissenschaftliches Herangehen an ein Realobjekt vollzieht sich nicht voraussetzungslos. Zwei Voraussetzungsbereiche bedingen grundsätzlich die Form der Erkenntnisarbeit: Wissenschaftsinterne Strukturen, die sich als Paradigma bezeichnen lassen und die Gesellschaftsstruktur. Beide sind kompliziert vermittelt und relativ autonom. Sie stellen letztlich zwei metatheoretische Ebenen für den konkreten Forschungsprozeß dar.

Wenn sich wissenschaftliche Arbeit primär oder ausschließlich an wissenschaftsinternen Strukturen metatheoretisch orientiert, dann kann dies als szientistisches Vorgehen bezeichnet werden (vgl. z.B. HAYEK 1959). Wissenschaft erscheint damit einerseits gegenüber ihren gesellschaftlichen Existenzbedingungen als weitgehend autonom, wie es sich z.B. im Begriff Grundlagenforschung ausdrückt; andererseits verhält sie sich gegenüber den Realprozessen und -problemen relativ gleichgültig.

Jede wissenschaftliche und durch andere Erkenntnisarten vollzogene Aneignung der Realität verändert diese: Nach vollzogener Erkenntnistätitgkeit ist die jeweilige Realität für das Subjekt nicht mehr die gleiche. Orientierungszentrum dabei sind aber immer die Realexistenz des Gegenstandes und das Ziel der Erkenntnistätigkeiten.

Durch den szientistischen Zugriff auf die Realität erfolgt eine bestimmte Formung des Gegenstandes. Inhalt des ersten Teils der Arbeit bildet daher eine Formanalyse. In ihr wird die metatheoretische Orientierung am logisch-mathematischen Paradigma der Naturwissenschaften unter dem Aspekt genetischer Theoriebildung untersucht. Dabei zeigt sich, daß naturwissenschaftliche Theoriebildung nichtgenetisch verfährt und als metatheoretisches Modell für Entwicklungstheoriebildung inadäquat ist. Darin einbezogen ist eine Kritik nichtgenetischer Theoriebildungsprozesse am Beispiel entwicklungsrelevanter Inhalte.

Im zweiten Teil werden einerseits die Bezüge zweier entwicklungspsychologischer Konzeptionen zum logisch-mathematischen Paradigma hergestellt; andererseits erfolgt eine Einbeziehung gesellschaftlicher Existenzbedingungen, auf deren Hintergrund entwicklungstheoretische Aussagen interpretiert und kritisiert werden. Beide Untersuchungslinien werden im verhaltenstheoretischen und genetisch-strukturellen Ansatz verfolgt. Die Frage nach dem Problem der psychischen Gesamtstrukturierung des Individuums kann erst im Rahmen der kognitiven Theorie von Piaget gestellt werden, da im verhaltenstheoretischen Ansatz der Strukturgedanke methodologisch eliminiert ist. In der kognitiven Entwicklungskonzeption wird die Vernachlässigung der psychischen Gesamtstrukturierung in der Realentwicklung problematisiert.

Die bisherige Formanalyse metatheoretischer und entwicklungspsychologischer Konzepte geht im dritten Teil der Arbeit in die Untersuchung von Realprozessen über, die Identität konstituieren. Der metatheoretische Ausgangspunkt ist dabei die gesellschaftliche Grundstruktur, die sich historisch-spezifisch im Handeln des einzelnen als individueller Warenbesitzer verkörpert. Hauptbereiche dieser Untersuchung sind Analysen des Handlungsbegriffes, der historischen Form individueller Identität, wie sie aufgrund der gesellschaftlichen Grundstruktur von einzelnen gebildet wird, und der Struktur von Identität, die psychische Gesundheit bedeutet. Darin liegt auch die realgesellschaftliche Relevanz individueller Identität, deren Entwicklung einerseits bestimmte soziale Erfahrungen für die Heranwachsenden erfordert, andererseits aber wesentlich auf einer individuellen Konstruktionsleistung beruht, d.h. auf Arbeit an sich selbst.

Die historische Form der Subjektidentität, die Ego-Identität des bürgerlichen Menschen, erscheint subjektiv und objektiv dysfunktional bzw. brüchig zu werden. Darauf deuten gesellschaftliche Entwicklungsprozesse hin, die bei existierendem

materiellen Reichtum psychische Armut hervortreten lassen. Daraus resultieren persönliche und soziale Konflikte, die mit der tradierten Persönlichkeitsstruktur kaum mehr bewältigt werden können. Ebenso erzeugen die Probleme Identitätsstörungen, die aus der Auflösung tradierter Mann/Frau-Rollen und der Krise zwischenmenschlicher Bindungen herrühren. Die gesellschaftlich-strukturelle Krisenhaftigkeit zeigt sich in der neuen Form ökologischer und militärischer Bedrohungen, die universellen Charakter tragen, wodurch die Systemidentifikationen selbst gefährdet sind. Individuelle Identitätsbildung wird dann verstanden als subjektiver Veränderungsprozeß, der Moment und Voraussetzung einer Gesamtentwicklung sein kann.

Teil I

Metatheoretische Ebene: Zur Kritik entwicklungstheoretischer Erkenntnisbedingungen.

Der Begriff Entwicklung ist als Erkenntnisobjekt unabhängig von spezifischen Gegenstandsbeziehungen, da er selbst den Gegenstand bildet. Seine Analyse auf begriffslogischer Ebene stellt den Ausgangspunkt für die daran anschließende Untersuchung von Theoriebildungsprozessen dar, die sich mit der Rekonstruktion der Entwicklung der oder von Psychostrukturen beschäftigt. Den metatheoretischen Hintergrund der Untersuchung nichtgenetischer Theoriebildung in der Entwicklungspsychologie stellt die Veränderungstheorie in den exakten Naturwissenschaften dar. Sie wird im Anschluß an die Begriffsanalyse hinsichtlich des erkenntnistheoretischen Dualismus als Subjekt-Objekt-Trennung, hinsichtlich des Konstanzbegriffes sowie der Elementarisierung des Gegenstandes als Zerstörung seiner Ganzheitlichkeit problematisiert.

Der Entwicklungsbegriff bildet eine zentrale entwicklungspsychologische Erkenntnisbedingung. Auf dieser spezifischen Gegenstandsebene werden bis heute neue Definitionsversuche unternommen. 1934 wurden von WYGOTSKI drei Standpunkte zum Verhältnis von Entwicklung und Lernen zusammengefaßt, die die spezifischen Auffassungen über den Entwicklungsbegriff widerspiegeln: 1) Lernen und Entwicklung sind voneinander unabhängig; Entwicklung verläuft nach Naturgesetzen und ist als Reifung somit ein naturdeterminierter Prozeß. "Wesentlich für eine derartige Auffassung von der Unabhängigkeit des Entwicklungsprozesses vom Lernprozeß ist die wichtige Frage, in welcher Reihenfolge Entwicklung und Lernen auftreten. Wir glauben, daß nach diesen Theorien das Lernen hinter der Entwicklung herhinkt" (WYGOTSKI 1977, 213).

2) Im zweiten Standpunkt zum Begriff der Entwicklung und des Lernens werden beide Gegenstände gleichgesetzt.
3) Der dritte theoretische Ansatz zur Klärung des Entwicklungsbegriffes versucht eine Vereinheitlichung der beiden ersten Positionen, indem Entwicklung als ein zweiseitiger Prozeß verstanden wird: "... erstens müsse man die Entwicklung als Reifung und zweitens müsse man sie als Lernen sehen" (1977, 215). WYGOTSKI kritisiert diese Trennung des Entwicklungsprozesses als dualistisch (1977, 216).

Ein weiteres Beispiel aus der Disziplingeschichte für die Bestimmung des Entwicklungsbegriffes stellt 1941 die Analyse von LEWIN dar: "Wissenschaftstheoretisch stehen die Fragen der Entwicklung und der Regression in jenem besonderen Bereich, wo sich historische und dynamische Probleme überschneiden. Einerseits betreffen sie eine einmalige Folge von Erlebnissen, Situationen, Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensstilen während der Entwicklung eines Individuums. Andererseits verweisen sie auf die dynamischen Gesetzmäßigkeiten, die das Verhalten auf jeder Entwicklungsstufe und den Übergang von einer Stufe zur nächsten regeln" (LEWIN 1963, 127f). WERNER (1953) definiert Entwicklung dahingehend, "daß das Wesen der seelischen Genese in der fortschreitenden Differenzierung, Verfeinerung der psychischen Erscheinungen und Funktionen und in einer sich ausbauenden Zentralisation besteht" (1953, 35). Eine Zusammenfassung des Entwicklungsbegriffes des genetisch-strukturellen Ansatzes von PIAGET gibt MONTADA (1970). Die Liste der Entwicklungsdefinitionen ist damit keineswegs erschöpft (vgl. TRÄUTNER 1978).

Die Grundproblematik des Entwicklungsbegriffes scheint in den bisherigen Formulierungen schon auf: die Einheit von zwei Geschehensabläufen, die unterschiedlichen Rea-

litäten angehören. Der eine Geschehensablauf zeigt sich als die Veränderung der psychisch-geistigen Fähigkeiten eines Individuums und der andere als der Interaktionsprozeß mit seiner sozial-historischen Umwelt. Beide führen zu qualitativ verschiedenen Resultaten in verschiedenen Zeiträumen. Und trotzdem bilden beide Prozesse eine Einheit, die erst die Entwicklung der Psychostruktur konstituieren. Reifung ist dabei die Ebene des biologischen Wachstums, die prinzipiell die Voraussetzung, aber nicht den Gegenstand entwicklungspsychologischer Probleme bildet.

Durch die Ausweitung des Gegenstandes der Entwicklungspsychologie über das Kindheits- und Jugendalter hinaus wird nun Entwicklung als ein "lebenslanger Prozeß" (OERTER 1978) gesehen. Diese als Lebenslaufforschung (vgl. LEWIN 1951/1963) seit etwa 1960 wiederentdeckte Entwicklungsperspektive führt damit notwendig zu einer umfassenderen Definition des Entwicklungsbegriffes. So fordert BALTES (1979) eine "Neuformulierung des Konzepts der Entwicklung": "In jedem Fall benötigen wir heute aber eine explizite Formulierung einer Taxonomie entwicklungsmäßiger Veränderungsprozesse mit pluralistischen Charakteristika" (1979, 50).

Wir sehen darin keine Lösung des Problems. Auf der Ebene der Begriffsanalyse lassen sich allgemein-systematische Aussagen über die innere Struktur der Entwicklung als reines Erkenntnisobjekt leisten. Auf der theoretischen Ebene des psychischen Entwicklungsprozesses geht es um die Darstellung des konkreten Lebensprozesses von historisch bestimmten Individuen. Dies hat nach traditioneller wissenschaftlicher Manier in kritischer und zukunftsweisender Art zu geschehen.

1. Analyse des Entwicklungsbegriffes

1.1 Die innere Struktur des Begriffs

Zu den Erkenntnisobjekten sozialwissenschaftlicher Arbeit unter der Perspektive der Entwicklung gehören Phylo-, Ontogenese und die Genese gesellschaftlicher Formationen. Ontogenese und Soziogenese stehen zwar in einem spezifischen Abhängigkeitsverhältnis, aber sie entwickeln sich unterschiedlich. Das Primat in dieser Abhängigkeitsbeziehung hat die Soziogenese gegenüber der Ontogenese, d.h. Gesetzmäßigkeiten der Ontogenese ändern sich mit den Strukturen in der Gesellschaftsschichte. Ontogenese und Soziogenese haben eine je spezifische Entwicklungszeit: Ihre Genesis ist historisch.

Die Entwicklungsgeschichte eines Gegenstandes zeigt schon als Begriff, daß Geschichte und Entwicklung unterschiedliche Momente eines Prozesses definieren. Geschichtliche Zeit und Entwicklung sind zwar untrennbar miteinander verbunden, aber sie sind nicht identisch.

Geschichtliche Zeit wird gegenüber der abstrakten Zeit, die ein bloßes lineares Kontinuum nach quantitativen Kriterien darstellt, inhaltlich-konkret definiert. Die abstrakte Zeit bildet keine reale Bedingung der Entwicklung. Allein die geschichtliche Zeit enthält und erklärt qualitativ signifikante Entwicklungsverläufe, die Bedingungen und Resultat von Entwicklungsgeschichte sind. Ontogenese und Soziogenese werden daher nur in der historischen Zeit adäquat verstehbar. Als Beispiel hierfür läßt sich die Wertlosigkeit der Altersvariable für die Erkenntnisarbeit in der Entwicklungspsychologie anführen.

Der Begriff der geschichtlichen Zeit hat die Merkwürdigkeit an sich, daß er ohne den Begriff einer Struktur, die während eines bestimmten Zeitausschnitts im unend-

lichen Geschichtsprozeß existiert, nicht erkannt werden kann. Dies stellt somit eine erkenntnistheoretische Grundbedingung dar, daß Konstanz (Struktur) und Veränderung (Prozeß) nicht unabhängig voneinander begrifflich existieren.

Den dargestellten Erkenntniszusammenhang können folgende Beispiele verdeutlichen. Die historisch der bürgerlichen Gesellschaftsordnung vorhergehende feudale Organisationsstruktur konnte nur als solche erkannt werden, nachdem die signifikanten Strukturmerkmale der bürgerlichen Epoche begriffen wurden. Die logisch-formalen Operationen als letzte Stufe der Intelligenzentwicklung nach PIAGET (1947; 1975) in der Ontogenese bilden die begriffliche Voraussetzung für die Unterscheidung der signifikanten Entwicklungsverläufe, die vorher geschehen. Die Erkenntnis eines strukturierten Ganzen, das soziohistorisch gegenwärtig oder ontogenetisch zuletzt existiert, ist immer die Voraussetzung für die Erkenntnis eines Entwicklungsprozesses. Darin ist ebenso impliziert, daß wir es je nach dem Gegenstand der Erkenntnis mit unterschiedlichen geschichtlichen Zeiten zu tun haben, die synchron und asynchron, kontinuierlich und diskontinuierlich etc. verlaufen können. Ontogenese und Soziogenese haben unterschiedliche Zeiten, weil sie qualitativ und strukturell nichtidentische Entwicklungsgeschichte sind. Sie stehen aber in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis.

Die geschichtliche Zeit ist somit keine natürliche Realität, sondern sie wird im Erkenntnisprozeß konstruiert. "Die Besonderheit einer jeden Zeit und Geschichte, oder anders gesagt, ihre relative Autonomie und Unabhängigkeit beruhen auf einem bestimmten Gliederungstyp des Ganzen und folglich auf einem bestimmten Abhängigkeitstyp hinsichtlich des Ganzen" (ALTHUSSER 1972, 132). Die

Besonderheit einer Zeit und ihre relative Autonomie lassen sich zeigen an der Geschichte der Wissenschaften, der Philosophie, der Kunst, der Produktionsweise etc. Die Besonderheiten der ontogenetischen Zeit werden in synchroner Sichtweise in interkulturellen Vergleichen, in sozioökonomischen Unterschieden von Gruppen und Klassen sowie in der Verschiedenheit von Individualgeschichten deutlich. In diachroner Sichtweise entsteht erst durch die begriffliche Rekonstruktion des konkreten Entwicklungsverlaufes die jeweilige Zeit als Geschichte. Sie ist somit nicht einfach gegeben, selbstverständlich ablesbar aus dem Dasein der Individuen oder der Gesellschaften, sondern sie muß als Begriff erst konstruiert werden: "Diese Zeit ist - als komplexe 'Überschneidung' verschiedener Zeiten, Rhythmen, Kreisläufe usw. - einzig und allein in ihrem Begriff zugänglich, der wie jeder Begriff, nichts unmittelbar 'Gegebenes', nichts in der sichtbaren Realität 'Lesbares' ist: er muß, wie jeder Begriff, produziert, konstruiert werden" (ALTHUSSER 1972, 133). Durch den Begriff von einem signifikanten Entwicklungszeitraum wird erst die Historizität der Zeit gegenständlich und damit wirklich: Der Begriff ist die Konstanz oder Struktur, durch den er selbst und die Bewegungen in der Zeit als historisch erkennbar sind.

Im Begriff der geschichtlichen Zeit ist schon grundgelegt, was die Basis der Entwicklung ist. Weder der Prozeß der Veränderung in der Zeit stellt für sich eine Entwicklung dar, noch die bloße Konstanz als Verharren auf einem erreichten Entwicklungsstand. Beide Formen der empirischen Existenz von Individuen oder Gesellschaften sind Vereinseitigungen, die aus der Entwicklung herausfallen. Nichtentwicklung als permanente Veränderung zeigt sich bei einem Individuum als bloßer Wechsel

oder Tausch, wenn keine Konsistenz in der Veränderung sichtbar wird. Einen solchen Menschen definiert adäquat der Begriff Tauschcharakter, durch den ausgedrückt wird, daß sich Bewußtsein und Handeln in beliebiger Weise orientieren können, ohne daß seine Grundstruktur durch die Veränderung berührt wird. Der bloße Wandel benötigt permanent etwas Anderes außerhalb des Individuums, um seine Struktur im Individuum nicht zu verändern.

Entwicklung ist weder Konstanz noch Bewegung, sondern sie ist das Verhältnis von Konstanz und Bewegung. Durch diese Bestimmung des Entwicklungsbegriffes wird deutlich, daß zwei relativ autonome Gegenstände zwei Seiten eines Gegenstandes sind, indem sie auf einer höheren oder komplexeren Ebene durch ihre Einheit, Wechselwirkung, Beziehung eine neue Realität bilden. Das Verhältnis selbst hat somit notwendig eine selbständige Gegenständlichkeit, da es sonst nur als logische Konstruktion existiert und damit eine reine Verstandeskategorie darstellt. Empirisch ist das Verhältnis nur als Gegenstand. Wenn nach unserer bisherigen Analyse die Merkmale Beliebigkeit und Unabhängigkeit der Veränderungen ausscheiden, dann besteht die reale Existenz des Verhältnisses in seiner wechselseitigen Abhängigkeit (Interdependenz). Aus dem Merkmal Inderdependenz für die Kennzeichnung von Veränderungen, die allein als Entwicklung bezeichnet werden können, läßt sich schlußfolgern, daß Begriffe wie Entwicklungslogik, Entwicklungssystematik, Entwicklungszusammenhang Pleonasmen sind. Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung definieren dann die Art und Weise der Interdependenz, wie sie sich konkret ereignen. Interdependente Veränderungen bezeichnen daher immer auch die Notwendigkeit und Nicht-Zufälligkeit in der geschichtlichen Zeit. Der Begriff der Interdependenz schließt das Problem der Erklärung von Ent-

wicklungsresultaten ein. In der Theoriebildung wird die Erklärung der aktuellen Struktur durch die Entwicklungsgeschichte unternommen.

Die gegenständliche Realität der wechselseitigen Abhängigkeit zeigt sich in der Determiniertheit von individuellen oder allgemein subjektiven Veränderungen. Sie lassen sich nicht ohne die bedingende Relation zu der subjektiven Struktur und den objektiven Lebensbedingungen vollziehen. Eine neurotische Psychostruktur und ihre Entwicklung zu seelisch-geistiger Gesundheit stehen in einem zwingenden Abhängigkeitsverhältnis. Entwicklung wird dann erst durch eine interdependente Veränderung verwirklicht, in der subjektive, d.h. intrapsychische und objektive Bedingungen faktisch umgestaltet werden. Es wird dadurch ein qualitativ neues Verhältnis von Konstanz und Bewegung intraindividuell entwickelt.
Die gleiche Relation des Determiniertseins von Veränderungen als Entwicklung besteht in der Gesellschaftsgeschichte. Wenn die grundlegende Bedingung einer gesellschaftlichen Struktur, das gesellschaftliche Verhältnis als Verhältnis der Menschen zueinander, nicht in die Veränderung als konstitutiv einbezogen wird, dann vollzieht sich eine Scheinentwicklung, die sich historisch - gegenwärtig nur als Wechsel der ökonomischen und politischen Strukturen herausstellt.

Entwicklung als wechselseitige Abhängigkeit von Konstanz und Bewegung wurde bisher nur unter einer Interdependenzbeziehung betrachtet, nämlich das Determinationsverhältnis von vorausgehender und nachfolgender Entwicklungsstufe. Wir verwenden hier den Begriff Entwicklungsstufe als Unterscheidung von qualitativ verschiedenen Strukturen. Es existiert aber neben der historischen (diachronen) Interdependenzbeziehung ebenso die aktuelle (synchrone) Interdependenzbeziehung zwischen bestehender

Struktur und Bewegung. Entwicklung beinhaltet somit eine zweifache Interdependenz.

Die Bedeutung der aktuellen Interdependenzbeziehung, die z.B. als das Verhältnis von konkreter Psychostruktur und Bewegung auf ontogenetischer Ebene existiert, liegt darin, daß in ihr die Potentialität zu einer Weiterentwicklung auf eine höhere Stufe enthalten ist. Die Potentialität resultiert aus den Formen der Interdependenz, die durch die Bewegung verändert werden. Die Grundform stellt hier die Harmonie, Stabilität oder das Gleichgewicht dar. Es existieren für den so bezeichneten Sachverhalt je nach Gegenstandsbereich und Terminologie verschiedene Kategorien, wie z.B. in PIAGETs kognitiver Theorie der Terminus Äquilibration (1976), in der Biologie Homöostase, in der Soziologie gesellschaftlicher Konsens etc. Das Gleichgewicht als Grundform der Interdependenz wird verändert durch Bewegungen, die in einen Gegensatz zur Struktur geraten. Die gegensätzliche Interdependenz kann weiter transformieren in eine widersprüchliche, durch die eine neue Struktur erforderlich wird. Dieser allgemeine Zusammenhang von Interdependenzbeziehungen stellt die logische Form dar, um die Entwicklung als qualitativ-strukturale Veränderung begreifen zu lassen. Die konkreten Abläufe können immer erst begrifflich verdeutlichen, was als Gleichgewicht, Gegensatz und Widerspruch gilt und wie sich die Genese oder genauer Konstruktion des Neuen in der Entwicklung vollzieht.

"Im Unterschied zu Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung akzentuiert die dialektische Entwicklungstheorie nicht die Niveaus, auf denen sich ein Gleichgewicht einpendelt. Stabile Gleichgewichtsniveaus sind die Ausnahme, nur vorübergehende Ziele oder temporäre Errungenschaften. Sowie eine Entwicklungsaufgabe gelöst und

Synchronie hergestellt ist, tauchen im Individuum und in der Gesellschaft neue Fragen, Zweifel und Widersprüche auf. Durch diese Akzentverlagerung werden Widersprüchlichkeiten und Uneinigkeiten zu zentralen Bestandteilen einer dialektischen Entwicklungstheorie. Im beständigen Prozeß der Veränderungen und des Wandels befinden sich das Individuum, die Gesellschaft und sogar die äußere, die physische Natur niemals in einem Zustand der Ruhe, und in dieser Ruhelosigkeit gibt es niemals totale Harmonie" (RIEGEL 1978, 77). Die Betonung des Wandels als permanente Veränderung sieht RIEGEL vereinseitigt gegenüber dem Äquilibrationsbegriff von PIAGET. Die Einseitigkeit liegt darin, daß Struktur und Bewegung nicht als Einheit verstanden werden, aus der heraus erst die dialektische Bewegung sich entfaltet. Ohne die Einheit von Gegensätzen gäbe es keine Dialektik. In der Krise wird die Trennung dessen bewußt, was eine reale Einheit bildet. Auf diesem faktischen Verhältnis basiert erst die Entwicklung von Widersprüchen, wie wir sie oben als Form der Interdependenz untersuchten. Die Äqulibration wird in unserer Analyse nur als eine spezifische Form der wechselseitigen Abhängigkeit verstanden und nicht als die Grundform, nach der allein Entwicklung zu definieren ist. In diesem Punkt hat die Kritik von RIEGEL an PIAGET ihre Berechtigung. Das erkenntnistheoretische Problem und gleichzeitige Grundproblem der Theoriebildung besteht aber in dem Denken der Einheit von Konstanz und Bewegung. Die Problematik diachroner und synchroner Interdependenzen als die Beziehung von Struktur-Prozeß zwischen und in Entwicklungsstufen diskutiert FLAVELL (1979) auf theoretisch-empirischer Ebene. Sein Ausgangspunkt ist die Frage, inwieweit empirische Befunde der kognitiven Entwicklungspsychologie die Theorie des stufenförmigen oder sequentiellen Entwicklungsablaufes stützen. In der von uns analysierten Erkenntnisproblema-

tik als Begriffsanalyse sind die Probleme der Stufen- und Sequenzunterscheidungen nicht relevant, weil sie nur inhaltlich am empirischen und theoretischen Kontext entschieden werden können. Je eingeschränkter die inhaltliche Stufendefinition ist, desto schwieriger wird ihre Unterscheidbarkeit. Von Bedeutung für den Begriff der synchronen Interdependenz als Merkmal des Entwicklungsbegriffes sind die Argumente FLAVELLs, die sich auf die Veränderungen in der Entwicklungsstufe beziehen, wenn auch eingeschränkt auf die kognitiven Strukturveränderungen: "Die stufenweisen Entwicklungsveränderungen sind gar nicht so ausschließlich qualitativ in ihrer Art, wenn man die ihnen zugrundeliegenden Prozesse ins Auge faßt. Die Veränderungen innerhalb der Stufen können graduell, bedeutsamer und von weitreichender Bedeutung sein, als man dies ursprünglich angenommen hat; und die Entwicklung auf derselben Stufe können als viel weniger gleichzeitig und gemeinsam in ihrem Auftreten betrachtet werden, als Piagets Theorie dies zu erfordern schien" (FLAVELL 1979, 303). Auch die Sequenztheorie geht von Konstanzen aus, die zeitlich vorauslaufend sind. Ob der Konstanz der Begriff Stufe zugeordnet wird, hängt von der qualitativen Beschaffenheit der Struktur ab und ihrer theoretischen Eingrenzung. Die Problematik der Periodisierung läßt sich auch nicht durch die Kategorie Entwicklungslogik (HABERMAS 1976) lösen, da nur eine Begriffsersetzung erfolgt. FLAVELL zeigt an empirischen Befunden für den Teilbereich kognitive Entwicklung auf, daß gemäß unserem Begriff der Entwicklung die Interdependenz von Konstanz und Bewegung auch innerhalb einer Stufe als Beziehung von Struktur und Prozeß existiert.

Das grundlegende empirische Erkenntnisproblem bildet für die Entscheidung der Stufenfrage eine Diagnose der Realexistenz der Struktur als psychische Qualität.

Hypothetische Konstrukte sind nicht die Erkenntnis der Realexistenz, sondern eben nur Abstraktionen aus Handlungen. Handlungen sind aber immer objektiv mitdeterminiert und repräsentieren somit nicht die psychische Wirklichkeit hinreichend. Wie ist die psychische Organisationsweise einer Struktur und was ist ihre psychische Qualität? Diese Fragen können mit der externen Methodik nicht beantwortet werden.

Die innere Struktur des Entwicklungsbegriffes besteht aus dem Verhältnis von Konstanz und Bewegung, das sich in der geschichtlichen Zeit durch die Formen der Interdependenz verändert.

1.2 Anfang und Ende der Entwicklung

Aus der Analyse der inneren Struktur des Begriffes läßt sich weder ein Anfang noch ein Ende der Entwicklung ableiten. Das Problem ist nur unter der Erkenntnisbedingung entscheidbar, daß geklärt ist, wer das Subjekt der Entwicklung ist und was der Gegenstand der Entwicklung ist. In der Ontogenese wird zum Subjekt das Individuum. Auf psychosozialer Ebene ist der Gegenstand seine Psychostruktur in bestimmten sozialen Verhältnissen. In der Soziogenese ist das Subjekt der Entwicklung die Gesellschaft. Die empirische Evidenz des konkreten Lebenszeitraumes von Individuen läßt die Frage nach Anfang und Ende der Entwicklung in der Ontogenese schärfer hervortreten, da derartige Evidenzen das Problem schon als gelöst erscheinen lassen.

Die erkenntnistheoretische Problematik in dieser Frage besteht nun darin, inwieweit in der Forschungspraxis hinter die empirischen Voraussetzungen der Erkenntnisarbeit, in Theorie und Empirie, zurückgegangen werden kann. Als Beispiel hierfür kann die Vererbungstheorie der Intelligenz angeführt werden, weil sie in aller er-

kenntnislogischer Klarheit zeigt, wie hinter die Bedingungen der Gegenstandsuntersuchung spekulativ zurückgegangen wird. Die Bedingungen sind in diesem Beispiel das zu bestimmten Zeitpunkten untersuchte Individuum, die objektiven Meßinhalte als äußere Definition des psychischen Gegenstands und die psychische Realexistenz des Phänomens (vgl. Teil II). Für jede Entwicklungserkenntnis, die sich auf die Psychostruktur konkreter Individuen bezieht, besteht somit die Frage, ob es einen absoluten oder nur relativen Anfang des Veränderungsprozesses gibt. Zum Beispiel wird als absoluter Anfang in der Vererbungstheorie der Intelligenz die Genstruktur behauptet. Schon auf erkenntnislogischer Ebene ist die Annahme eines absoluten Anfangs zu widerlegen, damit Spekulationen in der Theoriebildung als solche erkannt und negative soziale Konsequenzen durch ihre Anwendung vermieden werden.

Der Begriff relativer Anfang beinhaltet, daß bestimmte Voraussetzungen existieren, hinter die nicht im Erkenntnisprozeß zurückgegangen werden kann. Im Kontext der psychischen Entwicklung bedeutet dies, daß der relative Anfang zu einem bestimmten Moment der Gesamtentwicklung einsetzt. Die Gesamtentwicklung in der Ontogenese umfaßt die biologische und psychosoziale Ebene. Der relative Anfangsbegriff setzt somit die biologische Dimension voraus und geht von dem konkreten Verhältnis aus, das von Geburt an als Ausgangspunkt zwischen dem Individuum und seinen sozialen Lebensbedingungen existiert. In diesen Ausgangspunkt oder Ursprung der Entwicklung geht die biologische Entwicklung als Bedingung ein, aber hinter den relativen Anfang der psychosozialen Entwicklung kann daher ohne Gegenstandswechsel nicht zurückgegangen werden. Die Frage nach einem absoluten Anfang wird daher gegenstandsinadäquat und sinnlos, da sie selbst unlogisch ist.

Den falschen Ausgangspunkt, in der Entwicklung der Erkenntnis wie der Individuen nach absoluten Anfängen zu suchen, widerlegt MARX in der "Frage aller Fragen", dem Ursprung des Menschen: "Wenn du nach der Schöpfung der Natur und des Menschen fragst, so abstrahierst du also vom Menschen und von der Natur. Du setzt sie als nichtseiend und willst doch, daß sie sich als seiend dir beweise. Ich sage dir nun: Gib deine Abstraktion auf, so gibst du auch deine Frage auf, oder willst du an deiner Abstraktion festhalten, so sei konsequent und wenn du den Menschen und die Natur als nichtseiend denkend ... so denke dich selbst als nichtseiend, der du doch auch Natur und Mensch bist. Denke nicht, frage nicht, denn sobald du denkst und fragst, hat deine Abstraktion von dem Sein der Natur und des Menschen keinen Sinn. Oder bist du ein solcher Egoist, daß du alles als Nichts setzt und selbst sein willst?"
(MEW-E, 1844/1974, 545). Und PIAGET argumentiert: "Andererseits verbietet uns dieselbe Auffassung, einen bestimmten, ersten Ausgangspunkt für das Auftreten der Intelligenz festzulegen" (1947, 10).

Die innere Struktur des Entwicklungsbegriffes impliziert, daß ein Ende der Entwicklung auf ontogenetischer Ebene nach seinem spezifischen Gegenstand hin nur beurteilt werden kann. Das Ende der biologischen Existenz setzt auch ein Ende der psychischen Entfaltung. Sie ist daher in sich selbst nicht an ein Ende ihrer Entwicklung gebunden. Relativen Anfang und relatives Ende der psychischen Entwicklung bezeichnen Kategorien wie lebenslange Entwicklung, Lebenslauf (LEWIN 1951; BALTES 1979).

Der konkrete Ablauf der Entwicklung auf ontogenetischer und soziogenetischer Ebene ist dabei kein lineares Voranschreiten, sondern die jeweilige Zielerreichung innerhalb der Zeiträume geht widersprüchliche und verschlungene

Wege. Die Linearität der Entwicklung erscheint nur als solche, wenn vom konkreten Handlungsprozeß abstrahiert wird. Ziele in der Entwicklung konkreter Individuen ändern sich mit der seelisch-geistigen Entwicklung, die ein unendlicher Progreß sein kann.

1.3 Die subjektive Realität der inneren Struktur des Entwicklungsbegriffs und sein normativer Gehalt.

Der Begriffsanalyse entsprechen auf der empirischen Ebene psychologische Realitäten, die bedingt durch den Gegenstandswechsel, eine andere Begrifflichkeit erfordern. Was ist die psychische Realität der Konstanz und der Bewegung? Bisher wurden die Kategorien Struktur und Prozeß lediglich zur Veranschaulichung der beiden Begriffe verwendet. Die Antwort auf die Frage hängt davon ab, ob die psychologische Gesamtrealität den Gegenstand bildet. Entgegen der Vorstellung eines atomistischen Entwicklungsprozesses gehen wir hier von einer ganzheitlichen Entwicklung des Individuums aus.

Das atomistische Verständnis der Psychostruktur drückt MISCHEL so aus: "Vielleicht ist es an der Zeit, wie Daryl Bem... bemerkt, ... die Annahme fallen zu lassen (die bis jetzt so weit verbreitet war), daß alles miteinander verleimt sei; vielleicht ist es stattdessen an der Zeit, sich ernsthaft über die Hypothese zu unterhalten, daß nichts miteinander verklebt ist, wenn dies nicht ausdrücklich bewiesen ist" (1971; zit. n. FLAVELL 1979, 304). Das Modell des atomistischen Verständnisses resultiert aus den exakten Naturwissenschaften, in denen die Elementarisierung des Gegenstandes eine Grundbedingung der experimentellen Kontrolle bildet. Wenn wir aber von diesem methodologisch-abstrakten Gegenstandsverständnis absehen, das selbst erst die Zusammenhangslosigkeit erzeugt in einem gesamtwissen-

schaftlichen "Trial-and-Error-Fortschritt", dann ist nach den Gründen zu suchen, die durch die Realität der psychisch-geistigen Struktur selbst eine atomistische Vorstellung verbieten.

Die grundlegende Konsequenz aus dem atomistischen Ansatz heraus würde sein, daß sich eine isolierte psychische Funktion, z.B. die Entwicklung der Wahrnehmung oder des Gedächtnisses, unabhängig von der Entwicklung seelischer Fähigkeiten wie Gefühle, oder körperlich-seelischer Realitäten wie z.B. Sexualität optimal entwickeln ließe. Optimal bedeutet hier, sich in einem Prozeß zunehmender Selbst- und Gegenstandserkenntnis als faktische Veränderung der konkreten Individualität durch Handeln zu befinden. Die im atomistischen Ansatz gesetzte Spaltung des Individuums ist zwar der theoretische Reflex auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, aber er wird als wissenschaftliche Theorie zur Ideologie. Die Psychopathologie belegt allein schon hinreicheind die Einheit und damit die Konsistenz der psychischen Entwicklung des Individuums als ganzheitlichen Prozeß.

Der Begriff, der die Ganzheitlichkeit individueller Entwicklung herausstellt und definiert, ist die individuelle Identität. Er stellt nicht wie der Persönlichkeitsbegriff eine Abstraktion aus vielen Dimensionen und Eigenschaften eines Individuums dar, sondern ist seine psychische Einheit. Ebenso wird damit nicht die Kategorie des Ich als vereinheitlichende Instanz des Individuums (z.B. KOHLBERG 1974) gesehen. Die so gearteten Ich-psychologischen Theorien sind als ein ideologisches Resultat des egozentrischen bürgerlichen Subjekts zu begreifen, das unter dem historischen Verhältnis der allgemeinen Konkurrenz sich nur gegen den anderen behaupten kann, indem es ebenso nur den Egozentrismus praktiziert. Ideologisch bedeutet nichts anderes hier

als der individuelle psychisch-geistige Ausdruck objektiver Verhältnisse und nicht der subjektiven Wirklichkeit. Die psychische Struktur ist historisch als Ich-Struktur verformt und kann daher nicht als Einheit der Person behauptet werden, da sie nur zum Schein existiert.

Identität ist die psychologische Realität der erkenntnislogischen Kategorie Konstanz. Bewegung wird realisiert durch die Handlungen des Individuums. Durch Handlung wird der Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt als wechselseitiger Konstitutionsprozeß hergestellt. Handlung eröffnet somit immer wieder neue objektive Erfahrung, die durch die Interdependenzbeziehung zur Identität sie selbst verändert. Ohne die Interdependenz Identität-Handlung wäre die individuelle Identität statisch. Handlung ermöglicht einerseits genetisch gesehen die Bildung von Identität und Identität ist andererseits die Bedingung für selbstbestimmtes Handeln.

Die Einheit von Identität und Handeln bildet für die Genese der Identität als wirkliches Selbstbewußtsein und als Anerkennung anderer Identitäten die Grundbedingung. Eine Trennung der beiden Realitäten bedingt die blinde Übernahme äußerer Verhaltens- und Bewußtseinsdefinitionen, die durch ihre antisubjektiven Inhalte die individuelle Gefühls-, Bewußtseins- und Lebenspraxis spalten. Individuelle Identität wird im Laufe der Entwicklung dadurch in das individuelle Selbstbild verdoppelt, das eine äußerliche Definition des wirklichen Selbst darstellt. Das Selbstbild wird aber so zum Beherrscher der psychischen Prozesse, indem es alle ihm nichtgemäßen Gefühle, Erkenntnisse etc. verdrängt. Ebenso steuert es die Handlungen und Erfahrungsmöglichkeiten, indem es nur die Objekte als objektiv betrachtet, die seinen Erwartungen entsprechen. Selbstbild und objektive Realität stehen in einem bloßen Verhältnis

der Selbstbespiegelung.

Individuelle Identität ist die subjektive Orientierung für das Handeln, dessen objektive Orientierung der äußere Gegenstand bildet. Durch die Orientierungsfunktion der Identität wird erst das Individuum befähigt, selbstbestimmt in Relation zur objektiven Realität zu handeln. Ohne das Identisch-Sein des Individuums ist es der äußerlichen Manipulation ausgeliefert, die aber ideologisch als das eigene Wollen erscheint, faktisch aber die Identifikation mit den herrschenden Verhältnissen ist. Das Selbstbild ist der Begriff für die Verschmelzung von Individualität und äußeren Verhältnissen. Individuell orientierungsloses Handeln stellt somit bloßes funktionales Handeln dar. Weiterhin ermöglicht erst das Vorhandensein von Identität das Bewußtsein einer Entwicklung, da das Neue nur in Relation zum Bestehenden erkannt werden kann. Identität hat somit Ortientierungsfunktion für den Handlungsprozeß und für das Bewußtsein der eigenen Entwicklung.

Was ist der normative Gehalt einer Entwicklungstheorie der Psychostruktur? Der Begriff normativ kennzeichnet eine zweifache Festlegung. Einmal können durch verallgemeinerte empirische Forschungsresultate, die auf Vorstellungen über die Realität basieren, indem die Kategorien der Realitätserfassung schon vor der Realitätserkenntnis festgelegt sind, historisch existierende Normen zur allgemeinen, überhistorischen Wirklichkeit idealisiert werden. Ebenso werden die quantitativ durchschnittlichen Entwicklungstandards zu Normen des individuellen Entwicklungsverlaufs.

Zum anderen trägt eine Theorie der Entwicklung immer normative Gehalte, wenn sie eine bestimmte Praxis in ihren Aussagen fordert. Die Ableitung der Theorie aus der Kritik bestehender Praxis ist dabei die empirische

Basis für den Veränderungsprozeß, der aber selbst auch ein empirischer Bestandteil der Theorie sein muß. Das bedeutet, daß auch die Theorie der Veränderung empirischen Gehalt haben muß und nicht nur die Kritik. Diese allgemeine Aussage kann nur auf der Ebene ihres jeweiligen Gegenstandes konkretisiert werden, da dort die Grenzen dessen sichtbar werden, was empirisch jeweils bedeutet.

Eine Entwicklungstheorie, die für das Leben unter bestimmten sozialen Verhältnissen keine Aussagen enthält, durch die Menschen eine sinnvolle Entwicklung ihrer Individualität praktizieren können, ist für die Lösung wirklicher Probleme sinnlos. Da Erkenntnis letztlich immer Erkenntnis für den Menschen ist, ist sie die erkenntnistheoretische Grundbedingung jeder Entwicklungstheorie.

2. Nichtgenetische Theoriebildung: Abstraktion vom Handlungsprozeß und vom konkreten Individuum.

Die exakte naturwissenschaftliche Theorieform ist das herrschende Ideal bestimmter sozialwissenschaftlicher Theoriebildungen. Der Gegenstand erscheint durch dieses Ideal betrachtet als unabhängig vom Subjekt und gesetzmäßig. Die in diesem Ideal gesetzte dualistische Weltanschauung ist durch die Quantenphysik ins Wanken gekommen. In bestimmten sozialwissenschaftlichen Theorien lebt aber der naive Objektivismus weiter. Seine erkenntnistheoretische Basis hat der Dualismus in der Trennung von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt.

Für die genetische Theoriebildung sind die Begriffe Konstanz und Veränderung zentral. Der naturwissenschaftliche Theoriebildungsprozeß geht von Konstanzen aus, die statische Größen sind und den Veränderungsprozeß des Gegenstandes determinieren. Der Prozeß basiert auf einer mechanischen Determination oder sie ist das Ziel des Forschungsprozesses, der im logisch-mathematischen Paradigma vollzogen wird.

Der Ausgangspunkt in der exakt naturwissenschaftlichen Theoriebildung ist die Definition eines Zustandes des Objekts. Ohne die Zustandsdefinition kann keine exakte und damit kontrollierte Zustandsveränderung festgestellt werden, die als allgemeines Ziel des Forschungsprozesses gilt. Durch die Zustandsveränderung erfolgt die Analyse der Struktur und Qualität des Gegenstandes, ebenso seine Funktionalität für neue Gegenstandskonstruktionen durch Zusammensetzungen.

Der Entdeckungszusammenhang (REICHENBACH 1938) in der Theoriebildung schließt die Zustandsdefinition als Ausgangspunkt mit ein. Er ist aber im logisch-mathematischen Paradigma wesentlich gekennzeichnet durch die Elementarisierung oder Atomisierung des Forschungsobjekts. Dies

wird erfordert durch die Notwendigkeit der experimentellen Kontrolle, die selbst den faktischen Veränderungsprozeß, vermittelt durch die Handlungen des Forschers, vollzieht. In der Elementarisierung des Gegenstandes liegt notwendig die Möglichkeit einer beliebigen Verwendung der Forschungsresultate begründet, weil sie sich auch unter anderen Randbedingungen, der wissenschaftlichen Kontrolle entzogen, technisch verwerten lassen. Dadurch wird die Selbstlegitimation der Wissenschaftlergemeinschaft mit dem Begriff der Grundlagenforschung einerseits zu einem blinden Reflex auf die gesellschaftliche Verwertung des Forschungsprozesses,andererseits aber zu einer Ausgrenzungsformel für die soziale Verantwortung gegenüber dem eigenen Handeln. Die Widersprüche von vermeintlich zweckfreier Forschung und ihrer für bestimmte Zwecke nutzbaren Anwendung werden dann durch einen neuen Überbau abstrakt vermittelt, der als Ethik der Forschung betrieben wird. Zweckfreiheit oder Zielabstraktion und Beliebigkeit der Verwertung von Forschung sind in der bloßen Elementenkontrolle eines Gegenstandes impliziert, da die Abhängigkeit des Elements vom ganzen Gegenstand und die Abhängigkeit des Gegenstandes von der Struktur seines Realitätszusammenhangs eleminiert ist. Die ökologischen Probleme zeigen historisch die Auswirkungen elementarisierter und der gesellschaftlichen Konsequenzen unbewußter Naturerforschung. Die Abstraktion von der technischen Verwertung sogenannter Grundlagenforschung ist die Abstraktion vom Handlungsprozeß in der Verwertung.

Das immanente Ziel des Entdeckungszusammenhangs stellt die Veränderung des Objekts vom Anfangszustand t_1 in einen Endzustand t_2 dar. In diesem jeweiligen Endzustand kann wiederum ein Anfangszustand definiert werden. Der Unterschied der beiden Zustände definiert die Veränderung. Exakt naturwissenschaftliche Theoriebildung hat somit

als ihren wesentlichen Aussagengehalt die Zustandsveränderungen eines Objekts, nicht seine Entwicklung. Entwicklung basiert auf bewußter Aktivität oder Handlung, die somit subjektiv ist. Im Rechtfertigungszusammenhang (REICHENBACH 1938) der exakt naturwissenschaftlichen Theoriebildung werden die Zustandsveränderungen in eine theoretische Form gebracht, die vom Entdeckungszusammenhang in spezifischer Weise abstrahiert. Die Abstraktion besteht darin, daß der Handlungsprozeß des Forschungsablaufs objektiviert wird. Es erfolgt die systematische Formalisierung des Handlungszusammenhangs als "Eigenschaften des Objekts." Dadurch kann der Dualismus der Erkenntnisauffassung entstehen, der im Begriff des naturwissenschaftlichen Gesetzes als raum-zeitlich unabhängige Entität enthalten ist. LEISER (1978) weist auf die Erkenntnisbasis der Annahme von derartigen Gesetzeskonstanzen hin: Ihre theoretische Formulierung innerhalb des logisch-mathematischen Paradigmas der Naturwissenschaften resultiert aus der Abstraktion von der realen Handlungsstruktur.

Dieser Sachverhalt drückt sich wiederum für die Metatheoretiker der Naturwissenschaften, wie zum Beispiel die des logischen Empirismus, darin aus, daß für sie das Rätsel der Theoriebildung aus der allgemeinen Gültigkeit naturwissenschaftlicher Gesetze/Theorien heraus zu lösen versucht wird. Das fertige Resultat wird dann in der rationalen Rekonstruktion analysiert und die Analyse selbst wird zur Ursache der Theoriebildung erklärt, für die auch Normen definiert werden. Dies heißt, daß die logische Rekonstruktion des Wissens zur Genesis des Wissens verdreht wird. Logik wird dadurch mißverstanden im einzelwissenschaftlichen Forschungsprozeß als primäre Methode der Theoriebildung und nicht gesehen als primäre Methode der Theoriekritik, die dann immer nur metatheoretisch verfährt, nicht inhaltlich realitätsbezogen. Der

Entdeckungszusammenhang (Forschungsprozeß oder Theorieerzeugung) ist nicht radikal, aber qualitativ zu unterscheiden vom Rechtfertigungszusammenhang (Darstellungsprozeß) in der Theoriebildung. Durch die Vermischung beider Ebenen wird nichts Neues entdeckt, weil alle Realität schon einer bestimmten Darstellungsform, die identisch ist mit herrschenden Paradigmen oder vorab festgelegten methodologischen Standards, untergeordnet wird. Die Theoriebeurteilung durch metatheoretische Kriterien wie Konsistenz, Logik, Relevanz, Empirizität, Objektivität etc. bezieht sich auf die Theoriedarstellung als Wissensstruktur. Diese Kriterien wurden in der Geschichte der Erkenntnistheorie, vor allem im Zuge der Entwicklung der Wissenschaftstheorie, herausgearbeitet. Sie stellen nach der Intention der Wissenschaftstheoretiker Normen der Theoriebeurteilung bzw. in verallgemeinerter Intention Normen der Wissenschaftlichkeit überhaupt dar. Normierungen der Theoriebeurteilung, die an den exakt naturwissenschaftlichen Theorien gewonnen wurden, wandelten sich im Laufe der Orientierung der Sozialwissenschaften am logisch-mathematischen Paradigma - vor allem seit der Entstehung des logischen Empirismus - zu Normierungen der Theoriegenerierung. Dieser methodologische Import aus den exakten Naturwissenschaften überrascht umso mehr, wenn berücksichtigt wird, daß der Forschungsprozeß in der exakten Naturwissenschaft selbst nicht gemäß metatheoretischer Standards verläuft (KUHN 1962; v. WEIZSÄCKER 1979). Die Verkehrung von naturwissenschaftlichen metatheoretischen Kriterien der Theoriebeurteilung zu Normen der Theoriebildung in den Sozialwissenschaften kann daher als ein wesentlicher wissenschaftsimmanenter Grund für deren mangelnden Fortschritt gesehen werden. Normen der Wissenschaftstheorie können niemals Normen der Theorieerzeugung sein, weil Theoriebildung Konstruktion von Neuem ist. Die Produktion von Erkenntnis ist nicht iden-

tisch mit der Rekonstruktion von Erkenntnis.

Theoriebildung umfaßt im natur- wie sozialwissenschaftlichen Bereich die Ebenen des Entdeckungs- und Rechtfertigungszusammenhangs. Die Kritik an der Theorie kann immanent auf metatheoretischer oder inhaltlicher Ebene geschehen. Sie kann ebenso die theoretischen Aussagen auf ihre Gültigkeit für den jeweiligen Objektbereich untersuchen. Diese Kritik als Theoriebeurteilung ist nicht epistemologisch-normativ (SCHEFFLER 1974), sondern sie ist Realitätskonfrontation. Das entscheidende Merkmal des Theoriebildungsprozesses in den exakten Naturwissenschaften haben wir in dem Begriff Zustandsveränderungen gefaßt. Der Wechsel von Zuständen, die für den exakt naturwissenschaftlichen Forschungsprozeß vom Gegenstand als relative Konstanz selbst und von der Forschungsintention als Kontrolle und Erzielung von Konstanz her bedingt sind, ist der Gehalt logisch-mathematischer Theorie.

In der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung gibt es empirisch keinen Ausgangspunkt als Zustand, sondern den Prozeß des Handelns von Individuen. Durch den sozialen und materiell-gegenständlichen Handlungsprozeß wird erst die Realität konstituiert, die den Forschungsgegenstand sozialwissenschaftlicher Arbeit bildet. Nach SCHOLEIN (1977) ist "intersubjektive Realität" der Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung mit den Merkmalen 'Praxisgebundenheit, Historizität und Normativität'. Subjektive Realität als spezifischer psychologischer Gegenstand wird somit durch die sozialhistorische Wirklichkeit formiert. Dadurch kann eine psychologische Theoriebildung nicht von den Strukturen des sozialen und ökonomischen Lebens abstrahieren.

Die "erste Stufe" des Entdeckungszusammenhangs im Theoriebildungsprozeß in der sozialwissenschaftlichen Arbeit bildet daher der Handlungsprozeß. Man kann diese Ebene

auch als Stufe der sinnlichen Erkenntnis (HOLZKAMP 1973) bezeichnen, da hier noch keine Systematisierung auf begrifflicher Ebene erfolgt. Eine nichtgenetische Theoriebildung geht analog dem naturwissenschaftlichen Modell von einer Zustandsdefinition als absolutem Anfang aus, indem das Handeln der Individuen quantitativ oder kategorial konstant gesetzt wird. Die Handlungsrealität der Individuen wird so in eine Form gebracht, die vom Handeln als soziale Praxis abstrahiert. Die damit konstatierten Zustandsdefinitionen werden als Eigenschaften des Objekts, hier der Individuen, dann reifiziert. Die Analogie zum dualistischen Weltbild des naiven Objektivismus liegt auf der Hand. Der Zugang zum Handlungsprozeß kann unmittelbar durch Handlungsbeobachtungen etc. oder mittelbar über Handlungsbeschreibungen erfolgen. Die theoretische Vorarbeit zum Entdeckungszusammenhang als Analyse des jeweiligen Wissensstandes über den Erkenntnisgegenstand bildet eine selbstverständliche Bedingung. Sie ist aber kein Erkenntnismittel als vorab gelieferte Realitätsdefinition, da der historische Handlungsprozeß den Wissensstand fortwährend überschreitet.

Erst auf einer"zweiten Stufe" der Theoriebildung lassen sich Zustände oder Strukturen des Handlungsprozesses bestimmen. Sie sind durch die Situationsgebundenheit jedes Handlungsablaufes immer nur Teilstrukturen eines umfassenderen Handlungsfeldes, das den Gesamtzusammenhang für die Theorie bildet. Die Teilstrukturen als Merkmale des Ganzen, zum Beispiel Konkurrenz oder Solidarität als Zustand eines institutionellen Ganzen, können aber nicht mehr als der Beobachtung oder sinnlichen Erkenntnis zugängliche Ereignisse aufgefaßt werden. Sie sind erst durch die Handlungsanalyse des denkenden Forschers zu konstruieren. Welche methodischen Hilfsmittel auch zusätzlich verwendet werden, sie ersetzen nicht die Kopfarbeit.

Eine Elementarisierung des Entdeckungszusammenhangs durch bloße Variablenkontrolle oder Kategorieuntersuchung abstrahiert vom Ganzen. Im Falle psychologischer Forschung bildet das Ganze das konkrete Individuum in bestimmten Lebenszusammenhängen. Elementarisierung in der psychologischen Forschung bedeutet somit die Abstraktion vom konkreten Individuum.

Auf einer "dritten Stufe" des Theoriebildungsprozesses können die Teilstrukturen zur Gesamtstruktur systematisiert werden. Diese eigentliche theoretische Ebene analysiert die besonderen Zustände der Handlungssituationen nach ihrem gemeinsamen Zusammenhang. Das theoretische Moment dieser Erkenntnisarbeit besteht darin, daß alle Teilstrukturen auf der gleichen Dimension oder nach dem gleichen Qualitätsmerkmal hin untersucht werden.

In unserer bisherigen Beschreibung des Theoriebildungsprozesses haben wir nur die strukturelle Seite der Konstruktion betrachtet. In ihr werden allein die den Handlungen immanenten Verhältnisse oder Strukturen als konstante Realitäten herausgearbeitet. Die genetische Theoriebildung fragt aber zusätzlich nach der Entstehung z.B. von Handlungsstrukturen und von psychischen Strukturen. Entwicklung als Verhältnis von Konstanz und Bewegung impliziert, daß die Genesis einer Struktur nur durch den besonderen Handlungsprozeß zwischen Individuum und objektiver Realität erklärt werden kann. Dabei ist in der Ontogenese die Entwicklungsfähigkeit des Individuums als phylogentisches Resultat vorausgesetzt und die Entwicklungsoffenheit der Wechselwirkung Subjekt-Objekt inhärent. Dadurch werden die Handlungsfähigkeit und die Handlungsmöglichkeiten eines Individuums zur Bedingung des Entwicklungsprozesses in der Ontogenese und nicht abstrakte Gesetzmäßigkeiten, die als metaphysische Qualitäten determinieren. Genetische Theoriebildung basiert so-

mit wesentlich auf der Genesis von Strukturen durch Handlung, die immer die praktische Beziehung zwischen Individuum und objektive Realität herstellt. Die faktische Widersprüchlichkeit zwischen Umweltanforderungen oder Entwicklungsaufgaben und individueller Stufe der Handlungsfähigkeit sind notwendiger Gehalt jeder konkreten genetischen Theoriebildung.

Entwicklung ist daher subjektiv-objektiv in einem und nichtmechanistisch. Sie resultiert aus dem Handlungsprozeß. Sie hat keine statischen Konstanzen und linearen Veränderungen. Prinzipien und Regelmäßigkeiten in der individuellen Entwicklung sind daher keine technologisch verfügbaren Mittel und ebenso beherrschen sie nicht das Individuum wie einen naturwissenschaftlichen Gegenstand. Sie sind Handlungsabfolgen, die in einer sehr engen Konsistenz zueinander stehen und so Wirkungscharakter für das Individuum besitzen. Entwicklungsprinzipien und Entwicklungskonsistenzen für eine Weiterentwicklung des Individuums herauszuarbeiten ist ebenso notwendig in einer genetischen Theorie, wenn nicht nur die Anpassung und damit Funktionalität individueller Handlungsfähigkeit für bestimmte sozial-historische Verhältnisse als Entwicklungsziel gelten sollen. Die Zielproblematik ist jeder genetischen Theoriebildung immanent, gerade wenn sie sich als Kritik an bestehenden Lebensbedingungen und Entwicklungsstandards versteht. Unter diesem Gesichtspunkt hat eine genetische Theorie nicht nur zu behandeln, wie sich etwas entwickelt hat, sondern wohin und wie etwas weiterzuentwickeln ist. Damit erst wird Entwicklungstheorie zu einer perspektivistischen Theorie, die über das bloße Konstatieren des Gewordenen hinausgeht. Die dadurch handlungsleitend gewordene Theoriebildung stellt den Praxisbezug für wissenschaftliche Arbeit dar, indem Handlungsmöglichkeiten für die Betroffenen eröffnet werden. Genetische

Theoriebildung kann daher nicht von statischen Konstanzen als Zustände, von absoluten Anfängen als Zustandsdefinitionen, von mechanistischen Veränderungen als Kausalität und von einem dualistischen Weltbild als Abstraktion von den Forschungshandlungen sowie vom konkreten Handlungsprozeß der Individuen ausgehen.

Wenn wir hier eine Skizze von Theoriebildungsprozessen unternommen haben, dann kann sie nur als allgemeine Übersicht verstanden werden. Die faktische Theoriebildung verläuft irrtümlich und widersprüchlich wie jeder individuelle Entwicklungsprozeß. Der Prozeß der Erkenntnis ist weder kontinuierlich-linear noch mechanisch-produktiv. Wir haben auf die qualitative Unterscheidung von Entdeckungs- und Rechtfertigungszusammenhang verwiesen, um herauszustellen, daß es unmöglich ist, "... daß Theorien nach irgendeinem Kochrezept hergestellt werden, was in der Tat dem Zeugnis der Geschichte widerspräche" (SCHEFFLER 1974, 139). Diese Aussage widerspricht nicht z.B. den Ausführungen KUHNs (1962), daß faktisch in der Normalwissenschaft der einem Paradigma verpflichtete Einzelforscher kochrezeptartig seinen Theoriebildungsprozeß durchführt, sofern er sich überhaupt um theoretische Erkenntnis der Wirklichkeit bemüht.

Die bisherigen Ausführungen sollen den Rahmen abstecken für die Diskussion der spezifischen Probleme, die im folgenden diskutiert werden. In der Betrachtung der exakt naturwissenschaftlichen Form der Theoriebildung beziehen wir uns auf die nichtgenetischen Aspekte: Zustandsdefinition und Objektivierung des Handlungszusammenhangs im Forschungsprozeß. Der Dualismus der Erkenntnishaltung, der die Naturereignisse als reines Objekt-Objekt-Verhältnis versteht, wird in seiner Auflösung durch die Quantenphysik umrissen. Ein generelles Merkmal naturwissenschaftlicher Forschung ist ihr analytisch-synthetisches Vor-

gehen (ULLRICH 1979). Wir bezeichnen diesen Prozeß im folgenden als Elementarisierung.

Mit diesen Merkmalen, die im logisch-mathematischen Paradigma exakter Naturerforschung gegeben sind, untersuchen wir einige Strukturmerkmale sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, die einer genetischen Auffassung widersprechen. Als nichtgenetische Merkmale gelten dabei Formen der Zustandsdefinition, der empiristische Fehlschluß, die Abstraktion vom konkreten Individuum und das Suchen nach einem absoluten Anfang des Entwicklungsprozesses.

2.1 Zur Form naturwissenschaftlicher Theoriebildung

Eine Skizze der Anfangsbedingungen exakt-naturwissenschaftlicher Theorienbildung läßt die Konstanzbasis dieses Theoriemodells verdeutlichen, die für die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen über konkrete Individuen "Leitmodellcharakter" besitzt, wenn sie sich als "empirische" Theoriekonstruktion im logisch-mathematischen Paradigma versteht.

Nach seiner Untersuchung der klassischen Mechanik stellt WEIZSÄCKER (1979[5]) heraus, daß die Kategorien "Gesetz", "notwendig" und "kontingent" alle auf der Definition eines Anfangszustandes basieren, "um den Zustand zu allen anderen Zeiten zu determinieren"(1979,146). Die damit verknüpfte Problematik der Zeit als Ablauf ist für die exakte Naturtheorie deshalb gegeben, weil die Zeit in ihr eine Sonderrolle einnimmt: Sie ist nur als Einheit, nicht als Ganzheit definiert. Im Sinne LEISERs (1978) bildet schon die Definition des Anfangszustandes eine Abstraktion von der Handlungsstruktur des Forscher-Gegenstand-Verhältnisses. Die Konstanzbasis der Anfangsbedingungen in der exakten Naturtheorie ist aber die Voraussetzung

jeder ihrer Gesetzesformulierungen: "Wenn man nicht auch die Fassung der Naturgesetze als Differentialgleichungen nach der Zeit ... als Folge der bloß subjektiven Bedingungen der Erkenntnis ansehen will, ist die Sonderrolle der Zeit aus der objektiven Naturbeschreibung nicht zu eliminieren; sie ist also wenigstens in allen heute existierenden Darstellungen der Physik enthalten. In der Kontinuumsmechanik und Feldphysik treten dann zwar auch Differentiationen nach den Ortskoordinaten auf. Aber die Differentialgleichungen sind hyperbolisch und zeichnen wiederum die Zeit aus; auch ihre Lösung führt auf Anfangswertprobleme. Daß auch der Unterschied der faktischen, historischer Kenntnis zugänglichen Vergangenheit und der möglichen, noch beeinflußbaren und ungewissen oder nur naturgesetzlich vorhersagbaren Zukunft in der ganzen Physik stillschweigend vorausgesetzt wird, zeigt schon das selbstverständliche Ausgehen von "Anfangszuständen", der Gebrauch "retardierter" und nicht "avancierter" Potentiale etc" (v. WEIZSÄCKER 1979, 146; Hervhbg. W.H.)

Die Anfangsdefinition oder Zustandsdefinition in den exakten Naturtheorien ist also die Bedingung für die Aufstellung von Kausalzusammenhängen über Naturobjekte. Diese Kausalitäten sind deswegen in dieser allgemeinen Form zu beschreiben, weil sie in der technologischen Nutzung für den Menschen einen bestimmten Grad an Wahrscheinlichkeit des Funktionierens besitzen müssen. Daß in der Allgemeingültigkeit, das bedeutet der raum-zeitlichen Unabhängigkeit, immer mit Toleranzen zu rechnen ist, beweist die Abhängigkeit der Naturgesetze von den Handlungen im Forschungsprozeß und den Handlungen in der Anwendung durch die arbeitenden Individuen. Radikale Beispiele für die Relativität von individueller Handlung des Beobachters und dem Gegenstand sind die von DIRAC (URBAN 1979) geäußerten Zweifel an den Konstanzen in den exakten Naturtheorien, wie zum Beispiel den dimensions-

losen Zahlen. Die Definition von Anfangswerten als Messungen über "retardierte Potentiale" und die Unterstellung als objektive Entitäten ist genau die Abstraktion von den Handlungen des konkreten Forscherindividuums, das die Definition vornimmt (vgl. DOMBROWSKI u.a. 1978).

In Anlehnung an Heisenbergsche Gedanken formuliert v. WEIZSÄCKER: "Schärfer faßbar wird es (gemeint ist das selbstverständliche Ausgehen von Anfangszuständen,W.H) in der statistischen Ableitung des 2. Hauptsatzes der Thermodynamik. Der dort verwendete Begriff der Wahrscheinlichkeit hat nur in bezug auf die jweilige Zukunft einen physikalischen Sinn" (1979,146). Somit besitzt die Definition des Anfangszustandes keine Geltung für sich, sondern sie kann nur in Abhängigkeit vom Ziel des Prozesses bestimmt werden: Jede Anfangszustandsdefinition ist immer nur in Relation zum Ziel der Handlungen/Prozesse gültig. Dies verdeutlicht, daß ein Naturgesetz einen abgeschlossenen Vorgang mit Anfang und Ende oder Zustand und Ziel darstellt. Die Gesetzmäßigkeiten exakter Naturtheorie beschreiben somit abgeschlossene Prozesse und keine Entwicklungen; d.h. das Verhältnis von Anfangshandlungen und Ziel ist kein unendlicher, sondern begrenzter Vorgang.

Folgende Beispiele können dies verdeutlichen. Wenn die Anfangshandlungen/Zustandsmessungen Elementarteilchen definieren, unabhängig ob dies theoretisch-mathematisch oder empirisch geschieht, dann geschieht dies in Relation zum Ziel. Dies kann in dem Nachweis der Masseexistenz eines Elementarteilchens, wie zum Beispiel den Neutrinos, bestehen. Ein historisches Beispiel aus dem Verhältnis Wissenschaft-Politik veranschaulicht wissenschaftsexterne Zielsetzungen. Die Handlungen zur forcierten Entwicklung der Atomphysik während des zweiten Weltkrieges basierten in den USA und in Deutschland alleinig auf dem militärischen Interesse des Baues einer Atombombe. Das wissenschaftsinterne Verhältnis dabei, zwischen Anfangshandlungen und Zielhandlungen in der

Kernspaltung, durch die neue exakte Naturerkenntnisse gewonnen wurden, als Naturtheorie an sich zu stilisieren, widerlegt jede konkrete Analyse von der Geschichte der modernen Naturwissenschaften (LEFÉVRE 1978; KUHN 1962; ZILSEL 1976). Das Gerede von Grundlagenwissenschaft begreift weder, daß die konkreten Individuen konkrete Forschung in einem historischen Zeitraum mit bestimmten Zielen durchführen, noch daß unabhängig vom Bewußtsein des konkreten Individuums über sein längerfristiges Zielhandeln es immer Arbeiten sind, die unter anderen Bedingungen wiederholbar sind. "Es ist darum genaugenommen auch wenig sinnvoll, von einer Anwendung der Naturwissenschaft in der Technik zu sprechen. Der reproduzierbare Prozeß naturwissenschaftlicher Erkenntnis wird später in industrieller Umgebung wiederholt" (ULLRICH 1979, 82). Die genaue Beobachtung und die Herstellung der Zustandsdefinition sind nichts anderes als der Vergleich von Zustandsbestimmungen in der Zeit nacheinander. Wenn also die Anfangshandlungen in einer Kette immer die gleichen sind, dann ist die Zielhandlung immer die nächste Anfangshandlung. Handlungen werden so wiederholbar, systematisierbar und objektivierbar. Natürlich optimal dafür war die Atronomie als "Modell für die Naturwissenschaft" (BULTHAUPT 1973). "Naturerkenntnis nach Prinzipien war also nur möglich, wenn der 'reine Fall' schon vorhanden war, wie am Himmel, oder wenn er in der experimentellen Situation konstruiert wurde" (ULLRICH 1979, 79). Die Suche nach dem "reinen Zustand" ist auch die Erkenntnishaltung experimenteller Psychologie. Reiner Objektzustand und Objektivierung der Handlung in der Theorie ermöglichen die Allgemeinheit von Gesetzesaussagen.
LEISER führt für die gängige Betrachtung der objektiven Naturtheorien als raumzeitliche Gesetzeskonstanten und damit für die systematische Abstraktion von den Handlungen konkreter Individuen mehrere Beispiele an. Die-

ser Abstraktionsprozeß erzeugt den Schein "subjektunabhängiger Gesetzmäßigkeiten".
"Im ersten Beispiel werde ein auf 'bestimmte' Weise und aus 'bestimmtem' Material konstruierter Behälter mit Kohle beschickt, die mit einer 'bestimmten' Methode zum Brennen gebracht wird. Mit Hilfe eines Gebläses wird eine 'bestimmte' Temperatur erzeugt, bei der in den Behälter auf eine 'bestimmte' Weise Eisenerz eingeführt wird. Nach einer 'bestimmten' Dauer des Prozesses wird das geschmolzene und aufgefangene Eisen aus dem Behälter entnommen.
Als Aussage der Chemie wird daraus die Gesetzmäßigkeit, daß ein bestimmtes Erz bei einer bestimmten Temperatur in einem bestimmten chemischen Prozeß zu Eisen reduziert wird. Dabei wird von dem Handlungszusammenhang, der den Prozeß strukturiert und die praktische und theoretische Aneignung des in den Zusammenhang eingehenden Objekts ermöglicht, abstrahiert. Der gesetzmäßige Prozeß, der aus dem Zusammenhang von Handlungen und Objekten besteht, wird auf einen Aspekt des Objekts, nämlich die gesetzmäßige Reaktion zwischen Erz, Kohle und Luft, verkürzt: Daß in der Metallurgie die Handlung dann indirekt und sekundär wieder als 'Verfahren' auftaucht, ist für den vorliegenden Gedankengang unerheblich" (LEISER 1978, 41f).

Historisch betrachtet hat es den praktischen Arbeitsprozeß der Trennung von Erz und Metall schon seit der Bronzezeit gegeben. Die theoretische Gesetzesformulierung ist zunächst nichts anderes als die ideelle Form der konkreten Handlungen, die durch spezifische Meßverfahren exakt werden. Diese exakte Theoriekonstruktion bildet somit die theoretisch-ökonomische Basis, die konkrete Anwendung in der Technologie in großem Maßstab zu kalkulieren. Es muß vorher geplant werden, für welche Produktkapazität z.B. ein Stahlwerk gebaut werden soll. Deshalb bildet zum Beispiel die Theorie der Metallurgie die theoretisch-ökonomische Basis: Sie ist ökonomisch dadurch, daß sie unnötigen

Verschleiß von Material und Arbeitskraft antizipierend berechnen läßt. Die Definition des Anfangszustandes und die Definition der Handlungen im Gesetz ermöglichen die Prognose, Planung, Kalkulation.
Diese allgemeine Charakteristik von Theoriebildung kann aber nicht nur für die Naturtheorien gelten, sondern in gewisser Weise auch für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung. Theoriebildung über gesellschaftliche Entwicklunggen trägt das Ziel in sich, Krisen, Zerstörungen etc. zu vermeiden. Ebenso hat sozial- wie individualgenetische Erkenntnisgewinnung die Befreiung von einschränkenden, zur zweiten Natur gewordenen Lebensbedingungen zum Ziel. Das Beispiel der Metallurgie vorher zeigte, daß in den Gesetzesformulierungen der Naturtheorie ebenso die Befreiung von mühseligen Arbeitshandlungen potentiell eingeschlossen ist. Durch die Auflösung des Gesamtzusammenhangs in der exakten Naturtheorie entsteht aber die Gefahr, daß einheitliche Prozesse zerrissen werden, weil der Gesamtzusammenhang nicht erkannt ist. Die Folgen dieser Elementarisierung des Gegenstandes zeigen sich in den aktuellen Ökologieproblemen.
Entscheidender ist aber für unsere Diskussion die qualitative Differenz von Naturtheorie und Sozialtheorie. Letztere hat allgemein das Problem der Emanzipation von bewußtloser sozialer wie naturgewordener Abhängigkeit zum Inhalt. Es geht also in der sozialen und psychischen Theorie prinzipiell um Entwicklung, auch wenn dies nicht explizit zum Gegenstand wird, weil ohne die Erkenntnis der Genese einer Struktur keine grundlegende Veränderung möglich ist. Funktionsanalyse ermöglicht nur die Wiederherstellung der Funktion. Für das Theorieziel Entwicklung hat aber die Theorie keine Handlungsabstraktionen zum Inhalt, sondern Handlungskonkretionen für konkrete Individuen.
Der Prozeß der Theoriebildung in der Sozialtheorie und in der Naturtheorie ist daher im Inhalt diametral unterschieden. Für die qualitativen Verbesserungen der sozialen/psychischen Verhältnisse sind keine abstrakten Gesetzesformulierungen sinnvoll, sondern die konkrete Erfassung der Hand-

lungszusammenhänge und psychischen Prozesse.
Kehren wir nun zurück zu dem spezifischen Problem der Anfangswertproblematik in der exakten Naturtheorie, denn wir werden dann später sehen, welche fatalen Konsequenzen dies für die psychologische und soziale Theoriebildung im allgemeinen hat. Als Resultat der Anfangswertdiskussion haben wir das Verhältnis Anfangshandlungen-Zielhandlungen herausgestellt. Damit wird deutlich, daß es keine Realität an sich im Theoriebildungsprozeß gibt, sondern nur ein Verhältnis konkretes Individuum-Gegenstand.
Dieses Verhältnis ist in der modernen physikalischen Theoriebildung, der Quantenphysik, explizit bewußt geworden. Während in der klassischen Mechanik noch die objektive Naivität vorherrschte, daß die Definition der Anfangswerte eine Eigenschaft des Gegenstandes selbst sei, ist in der Quantenphysik das Erkenntnisverhältnis von Individuum und Gegenstand, philosophisch formuliert von Subjekt und Objekt, wieder thematisiert. Die naiv-positivistische Eigenschaftsmessung der klassischen Mechanik hat MARX für die Ökonomie und für die damit zusammenhängenden sozialen Verhältnisse "als sachliche Verhältnisse der Personen und gesellschaftliche Verhältnisse der Sachen" (MEW 23, 87) mitformuliert. Genau darin und gegen die Anschauungsweise der klassischen Mechanik wird die Vorstellung kritisiert, daß die konkreten Handlungen von Individuen nichts mit den Eigenschaften der Sachen zu tun hätten. Dadurch dürfte sich die Philosophie des Positivismus (KOLAKOWSKI 1977[2]) seit David HUME und ihre idealistische Objektivitätsproblemauffassung entwickelt haben, daß sie auf objektive Eigenschaftsmessung hereingefallen sind, indem sie sie als reine Objektmerkmale auffaßten. Für die exakte Naturtheorie formuliert die Sinnlosigkeit einer "objektiven Eigenschaftsdefinition" v. WEIZSÄCKER anhand des Erkenntnisverhältnisses in der Quantenphysik. Durch die Quantenphysik wurde nämlich die Objektivitäts-

vorstellung der klassischen Mechanik radikal destruiert. Die folgende Argumentation in den Zitaten belegt nichts anderes als die grundsätzliche Handlungsgebundenheit der exakten Naturerkenntnis. "Das Problem, das die Quantenmechanik aufzuwerfen genötigt ist, ist das alte der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Es ergibt sich aus der statistischen Deutung des Zustandsraums. Die Quantenmechanik ist die erste Theorie der Physik, deren Grundbegriffe überhaupt keine Deutung haben, die nicht explizit auf die Möglichkeit von Messungen bezogen wäre. (Die Begriffe der klassischen statistischen Mechanik lassen sich wenigstens prinzipiell zerlegen in die 'objektiven' Begriffe der Mechanik und die 'subjektiven' Wahrscheinlichkeitsbegriffe, die nur unser Wissen vom objektiven Sachverhalt beschreiben)" (v.WEIZSÄCKER 1979, 154). Den Unterschied von klassischer und Quantenmechanik diskutiert v. WEIZSÄCKER anschließend anhand der Formel von DIRAC, einem Schüler von Nils BOHR, über die "Übereinstimmungswahrscheinlichkeit zweier Zustände". Er fährt dann fort: "Dieser Sachverhalt läßt weder eine rein 'objektive' ('realistische') noch eine rein 'subjektive' (idealistische') Deutung des Zustandsvektors zu. Nach der objektiven Deutung bestünde der 'Zustand' wie in der klassischen Physik an sich, unabhängig davon, ob er beobachtet wird" (1979, 155; Hervorh.W.H.).
Wir sehen hier davon ab, welcher Objektivitätsauffassung über die klassische Mechanik v. WEIZSÄCKER hier selbst noch Glauben schenkt, und zitieren seine Schlußfolgerungen für das durch die Quantenphysik entstandene relationale Erkenntnisprinzip, das noch kein dialektisches Verständnis des wirklichen Erkenntnisprozesses ist. "Diese Erkenntnis verwandelt aber den Zustandsvektor so wenig in etwas 'rein Subjektives' oder gar die Welt in 'meine Vorstellung' wie das jemals der Begriff des Wissens tut. 'Ich weiß, daß der Mond eine Rückseite hat' heißt

nicht 'die Rückseite des Mondes ist meine Vorstellung', sondern 'der Mond hat eine Rückseite, und ich weiß es'.

Was die Quantenmechanik aufgibt, ist also nur die dem klassischen Weltbild zu Grunde liegende Fiktion, man dürfe den Dingen solche Eigenschaften, die wir an ihnen beobachten können, unter allen Umständen auch dann an sich beschreiben, wenn wir sie nicht kennen. (...)
In diesem Sinne hebt die Quantenmechanik, wie Bohr und Heisenberg oft betont haben, die klassische Vorstellung der prinzipiellen Trennbarkeit von Subjekt und Objekt auf. Sie entzieht damit dem oft gebrauchten begrifflichen Gegensatz von Realismus und Idealismus seinen Sinn (sofern er einen solchen je gehabt haben sollte)" (1979, 156f).
Die Trennung hat zwar in der praktischen Erkenntnistätigkeit keinen Sinn gehabt, aber sie hatte Sinn in der Geschichte. Vom heutigen Standpunkt aus kann bei einer präsentistischen Beurteilung der historisch vergangenen Erkenntnispositionen kein Sinn darin erkannt werden. Dies ist aber ein äußerlicher Standpunkt. Die Auseinandersetzung zwischen Empirismus und Idealismus, die sich bis heute an den Arbeiten von David HUME und Immanuel KANT kritisch orientiert, waren für die folgenden historischen Erkenntnishaltungen richtungsweisend (MÖLLER 1977; KOLAKOWSKI 1977).
An der durch die Quantenphysik eintretende Neuformulierung des Objektivitätsproblems von konkreter Erkenntnisarbeit sind zwei Prinzipien entscheidend: Die Relationalität als Verhältnis Individuum-Gegenstand und die Handlungsdefinition des Zustandsraumes.
Das relationale Erkenntnisprinzip läßt sich gegenüber dem relativistischen Erkenntnisprinzip des kritischen Rationalismus am besten verdeutlichen. POPPERs (1970)Argument der Theoriebeladenheit jeder konkreten Erkenntnisarbeit läßt in letzter Konsequenz keinen Raum für ein objektives

Wissen, das sich aus der konkreten Interaktion von Individuum und Gegenstand herstellt. Eine solche Verabsolutierung der individuellen Seite des Erkenntnisprozesses reduziert diesen auf einen bloß individualistischen Akt. Individualismus und Skeptizismus, der zur Orientierungslosigkeit und zu reinem Mißtrauen gegenüber Theorie und Zusammenhängen von gesellschaftlicher Wirklichkeit führt, sind auch die eigentlichen Merkmale kritisch-rationaler Metatheorie. Der vernünftige Zweck einer kritischen Haltung gegenüber den bestehenden Ideologien, da hinter ihnen konkrete Interessen verborgen sind, und gegenüber "wissenschaftlichen" Theorien, da in ihnen ebenso spezifische Interessen und Verkehrungen der Realität enthalten sein können, kann aber nicht zur Negation jeder Erkenntnissicherheit dogmatisiert werden. Man muß auch den kritischen Rationalismus als eine besondere historische Strömung innerhalb des Neopositivismus auffassen, dessen Bedeutung in der Relativierung der Wahrheitsansprüche des logischen Empirismus liegen. Die Geschichte der Wahrheitskriterien des logischen Empirismus läßt sich an den Formulierungen des empiristischen Sinnkriteriums gut verfolgen (STEGMÜLLER 1969). Die relationale Erkenntnishaltung akzeptiert endlich die Tatsache, daß objektives Wissen nicht durch instrumentelle oder methodologische Aktivitäten allein hergestellt wird, sondern daß eine Einheit von Individuum und Gegenstand immer existiert. Die Logik als sinnlich-übersinnliche Wesenheit der Theoriekonstruktion zu verabsolutieren, durch die objektive Erkenntnis garantiert wird, isoliert ein Moment der konkreten Handlungen im Forschungsprozeß als das Moment. Dies erscheint genauso wie die verzweifelte Suche nach einem letzten Grund oder Anfang der Erkenntnis, der den Individuen die Zweifel nehmen soll, die sie selbst erzeugen.
Die konkreten Handlungen des Wissenschaftlers zu akzeptieren als die Basis des objektiven Wissens bildet die

zweite große Revision objektivistischer Sichtweisen. Es ist überhaupt interessant, daß selbst im logischen Empirismus die Objektivität in Form der Logik oder der Falsifikation immer durch individuelle Handlungen definiert werden, die natürlich durch den methodologischen Rahmen dann objektiviert werden müssen. Dadurch ist es auch inadäquat geworden, nur die theoretischen Produkte in ihren Handlungsabstraktionen zu betrachten. Ihre Geltung ist ebenso darauf zu begründen, wie sie und wofür sie hergestellt wurden. Die bekannte Zusammenhanglosigkeit von Theorie und Methode in sozialwissenschaftlichen Publikationen zeugt davon zur Genüge. Aus diesem Grunde kann auch auf methodische Legitimation, wenn der Inhalt stimmt, verzichtet werden. Entscheidender ist die konkrete Beschreibung der Handlungen im Forschungsprozeß, die zu den theoretischen Schlußfolgerungen geführt haben.
Wir schließen hier die Betrachtung des Modells exakter Naturtheoriebildung ab. Der grundlegende Kern dieses Theoriemodells ist das "selbstverständliche Ausgehen von Anfangszuständen" als retardierte Potentiale. Die nichtgenetische Theoriebildung ist deshalb durch die Definition von Anfangszuständen als Basis der Theorie charakterisiert. Für exakte Naturtheorien ist die nichtgenetische Form insofern adäquat, als sie in ihrer Relation von Anfangs-Zielhandlungen vom Vorfindbaren ausgeht, um es zu transformieren. Die Geschichte des Gegenstandes kann für den Zweck, der letztlich in der Technologisierung besteht, vernachlässigt werden. Sie tritt erst als Problem auf bei der Anwendungsgeschichte der Naturgesetze, die ja immer sich auf isolierte Naturgegenstände beziehen und niemals die Ganzheit der Natur einbeziehen. Die Probleme der Anwendungsgeschichte von Naturerkenntnis werden durch die historisch neue ökologische Bewegung aufgegriffen. Daran zeigt sich auch, daß exakte Naturtheorie immer elementaristischen Charakter hat. Deswegen tritt auch

das Problem "Der Einheit der Natur" und die Forderung nach einer gesellschaftsbezogenen Forschung (BÖHME u.a. 1978) auf. Die sozialwissenschaftliche Orientierung an diesem Theoriemodell erzeugt deswegen auch notwendig immer die Frage nach dem Zusammenhang empirischer Forschungsresultate. HOLZKAMP (1972) spricht von der Parzellierung des Gegenstandes in der Psychologie. Der elementaristische Charakter psychologischer Theoriebildung kann daher in seiner Orientierung am logisch-mathematischen Paradigma nur an dessen metatheoretischen Methodologismus festgemacht werden. In der konkreten Forschungsrealität der Naturwissenschaften herrschen diese Erkenntnisvorstellungen gar nicht mehr vor, wie v. WEIZSÄCKER aufzeigt. Natürlich sind in der neueren Psychologieentwicklung radikale Abkehrversuche vorhanden, wie die kritische Psychologie und die interaktionsorientierte Psychologie zeigen. Aber die Vorherrschaft des Methodologismus und die der elementaristischen Theoriebildung ist keineswegs aufgehoben.

Als Resultate der Betrachtung exakter Naturtheorie sind festzuhalten:

1) Logisch-mathematische Theoriebildung ist deterministische Veränderungstheorie.
2) Die Definition des Anfangszustandes ist ihre "stillschweigende Voraussetzung". Grundlagen der Theoriebildung sind Konstanzen, die als statisch aufgefaßt werden.
3) Die Gesetzesgültigkeit basiert auf dem Verhältnis von Anfangswerten und Zieldefinitionen. Gesetze definieren abgeschlossene Prozesse und sind Abstraktionen vom Handlungsprozeß durch Objektivierung.
4) Objektives Wissen ist relational-objektiv durch die Einheit Subjekt-Objekt, die sich dialektisch entwickelt.
5) Es gibt keine Realität an sich ab dem Beginn des Erkenntnisprozesses. Es existiert nur noch ein Verhältnis Individuum-Gegenstand.

6) Exakte Naturtheorie ist in Genesis und Geltung relational zur Ökonomie der bürgerlichen Gesellschaft (ULLRICH 1979).

2.2 Realität an sich: Zu ihrer Existenzmodalität.

Das Verständnis der Realität an sich wird durch die vorhergehende Argumentation anders bestimmt. Die Bestimmung liegt in der Subjekt-Objekt-Relation von Erkenntnisarbeit und damit in der Dialektik der Erkenntnisentwicklung. Wenn vorher gesagt wurde, daß es keine Realität an sich gibt, dann bedeutet dies, daß es im geschichtlichen und aktuellen Aneignungsprozeß der Natur keine Realität an sich mehr gibt. Angeeignete Natur, durch theoretische Erkenntnisarbeit und durch körperliche Arbeit, erscheint in ihren Existenzmodalitäten unterschiedlich: Als Theorien oder Gesetzesformulierungen einerseits, andererseits als materielle-handgreifliche Gegenständlichkeiten, die umgeformter Naturstoff sind. Ihr allgemeiner materieller Charakter ist ihr Werkzeugcharakter. Sowohl Theorien wie materielle Objekte erhalten durch ihre Existenzmodalität als Realitäten für die Menschen nichts anderes als Werkzeugcharakter. Wenn auch die Vermittlungsstufen zwischen einer allgemeinen Theorie und ihrer materiellen Leistungskraft sehr differenziert sind, so unterscheiden sie sich nicht prinzipiell in ihrer Funktionalität als Werkzeuge. Als Arbeitsprodukte sind Theorien und die Materialisierungen des Arbeitsprozesses schon geschichtliche Realität, also keine Realität an sich, sondern für uns. Ebenso gibt es im Prozeß der theoretischen Aneignung von Realität, also in der Theoriebildung, keine Realität an sich. Sie ist durch den konkreten Aneignungsakt schon in ein Verhältnis Individuum-Gegenstand gebracht. In diesem Verhältnis beginnt die dialektische Beziehung des wechselseitigen Bestimmens. Objektive Erkenntnis zeichnet sich dadurch aus, daß im Bestimmungsprozeß die alleinige

Dominanz auf der objektiven Seite existiert. Objektive Erkenntnis soll also frei sein von Wunschvorstellungen, Normen, Ich-Bezogenheit und Abstraktionen vom Gegenstand. Sie ist möglichst konkrete Erkenntnis, die anderen Individuen ermöglicht, unter bestimmten Voraussetzungen die Erfahrungen mit dem Gegenstand nachzuvollziehen. Genau hier liegt aber die 'Differentia Spezifika' objektiver Erkenntnis über die innere und äußere Natur des Menschen. Wenn jede objektive Erkenntnis für die Menschen Natur aneignet, dann liegt ihr Objektivitätscharakter auch in den Zielhandlungen der Aneignungsarbeit. Die Frage heißt dann: Für welche Menschen wird die Natur angeeignet? Oder genauer gesagt: Wer sind die Adressaten der objektiven Erkenntnis? Da im Prozeß der Theoriebildung immer ein Verhältnis von Anfangshandlungen und Zielhandlungen existiert - was in Natur- und Sozialwissenschaften identisch ist, nur in anderer Inhaltsbestimmung - ist die Objektivität der Erkenntnisarbeit nicht durch die Abstraktion von den gesellschaftlichen Verhältnissen der Menschen zu erreichen, sondern nur durch die Einbeziehung dieser Verhältnisse. Der Kern der Objektivitätsdefinition des logischen Positivismus, allgemeiner gesagt, der Methodologie des logisch-mathematischen Paradigmas, liegt darin, daß die Abstraktion von der gesellschaftlichen Wirklichkeit interessenunabhängige und rein gegenstandslogische Erkenntnisarbeit ermögliche. Die Legitimationskategorie ist dann die Grundlagenforschung. Im Grunde bedeutet dies, daß Forschung ziellos sei, ja etwas über den Menschen Hinausweisendes: Die Realität an sich.
Da jede Aneignung der Realität, ob praktisch oder theoretisch, zielorientiert ist, ist Objektivität daher doppelt bestimmt: Durch die Zielhandlungen und durch die Aneignungshandlungen. Sie stehen in einer untrennbaren Relation, in der der Gegenstand allein dominiert. Objektivität ist doppelte Naturbestimmtheit: Menschliche und

äußere Natur. Realität an sich läßt sich daher allgemein als noch nicht angeeignete Natur oder Realität verstehen, die damit noch nicht für die Menschen existiert. Daß sie existiert, zeigt die historische Entdeckungsarbeit. Realität an sich stellt somit den potentiellen Charakter der Wirklichkeit heraus. Unentdeckte Potentialität ist auch der wesentliche Grund für die Entwicklung des Individuums. In der prinzipiellen Offenheit des Entwicklungsbegriffes ist die Annahme einer Realität an sich eingeschlossen. Realität an sich kann daher nur Potentialität menschlicher und äußerer Natur sein.

2.3 Zur sozialwissenschaftlichen Form nichtgenetischer Theoriebildung.

Der Ausgangspunkt genetischer Theoriebildung ist das Handeln konkreter Individuen in bestimmten Verhältnissen. Individuen sind ganzheitlich und geschichtlich. Aufgrund dieses Sachverhalts kann nicht die Definition eines Zustandes den Ausgangspunkt der Entwicklungstheorie bilden. Wir haben dies schon eingangs verdeutlicht. Das konkrete Individuum ist in seiner Lebensweise immer in einem Verhältnis zu bestimmten Umständen, also einer konkreten spezifischen Umwelt, stehend. Zustandsdefinitionen sind deshalb noch aus einem zweiten Grund falsch, da sie sich allein auf das Individuum als Merkmalsbestimmungen beziehen. Diesen Prozeß, ob durch Messungen, Beobachtungen etc. realisiert, bezeichnen wir als Reifikation, der auf einem individualistischen Verständnis der konkreten relationalen individuellen Tätigkeit beruht. Trennung von Individuum und Umwelt ist Individualismus. Jede Verhaltensbeobachtung konkreter Individuen ist nur als relational-objektives Wissen aufzufassen.

Eine andere Form der Zustandsdefinition bildet der sogenannte Operationalismus. Eine Kategorie, zum Beispiel soziale Kognition, Selbstkonzept etc., ist der Ausgangs-

punkt der Untersuchung konkreter Individuen. Der abstrakte Begriff soll dadurch "mit Leben" gefüllt oder verifiziert werden. Ausgangspunkt bildet nicht das konkrete Individuum, sondern ein Element von ihm, das nur eine Problemdefinition durch den Untersucher darstellt: Die Wirklichkeit ist schon definiert, bevor sie überhaupt wahrgenommen wird als solche. Abstraktion von der Realität ist der operationalistischen Zustandsdefinition inhärent.

Gemeinsam ist allen nichtgenetischen psychologischen Theorien, daß sie nach einem letzten Grund für Entwicklungen suchen. Diese Auffassung der Entwicklung ist die Konsequenz eines bestimmten Kausalverständnisses der Entwicklung.
Vererbungstheorien der Intelligenz und psycho-linguistischer Strukturen gehen jeweils von spezifischen Zustandsdefinitionen aus. Erstere fragt nach den Anteilen von Anlage und Umwelt bei der Zustandsdefinition der Intelligenzleistungen bei Zwillingspaaren oder Populationen, die auch rassisch klassifiziert werden. Die Reifikation des IQ bildet hierbei schon den Ausgangspunkt falscher Theoriebildung. Das relational-objektive Wissen, das im Intelligenzquotient ausgedrückt ist, wird einseitig dem Individuum zudefiniert. Vom Test als Gegenstand wird abstrahiert, ebenso von der Handlungseinheit Individuum-Test. Die Veränderung des Testinhalts erzeugt dann notwendig einen anderen IQ. Übrigens ist darin auch die methodologische Vorgehensweise im logisch-mathematischen Paradigma der Kausaleffektanalyse enthalten, in der immer eine Seite als "konstant" gedacht wird und die andere Seite "variiert" wird. Das klassische Beispiel ist dafür das Experiment.
Die Nichtempirizität der Kausaldefinitionen macht aber eine derartige nichtgenetische Theorienform erst zur Spekulation. Wenn als Kausalität auf Vererbungspotentiale geschlossen wird von bestimmten Zustandsdefinitionen aus,

und dieser Schluß rein logisch-mathematisch durch statistische Verfahren "wissenschaftlich" aufbereitet wird, dann liegt keine Empirizität der behaupteten Ursache vor. Von keinem Genetiker sind noch Intelligenzspuren in DNS-Molekülen entdeckt worden. Aber entscheidend ist der stillschweigende Ausgangspunkt, wie in der Physik, von retardierten Potentialen, die hier als begrenzte Potentiale verstanden werden. Die ideologische Funktion einer solchen theoretischen Spekulation in der bürgerlichen Gesellschaft liegt auf der Hand. Bedeutsam ist hierbei die Beliebigkeit der inhaltlichen Interpretation im logisch-mathematischen Paradigma. Welche Konsequenzen für die Entwicklung der Individuen können denn aus einer solchen Theorie gezogen werden? Praktische Schlußfolgerungen sind nur die Begrenztheit ihrer Entwicklung, wobei als Kriterium der Gesamtentwicklung eines Individuums ein Intelligenzmaß dient. Die wissenschaftliche Fragestellung muß ja in Beziehung zu ihrer konkreten Zielhandlung bestimmt werden. Wenn die konkreten Konsequenzen aus einer Fragestellung für die Menschen sinnlos ist, dann ist auch die Frage sinnlos. Wenn die Frage aber nur bestimmten Individuen in bestimmten Verhältnissen nützt, ist sie per se unwissenschaftlich. Wissenschaftlichkeit zeigt sich also nicht an der Methode, sondern am Inhalt. Die naiv-objektivistische Position von JENSEN (1973), die EPSKAMP (1979) als ein Beispiel der idealistischen Naturauffassung und ihrer ideologischen Funktionalität analysiert, gipfelt in seiner Aussage: "Ich widersetze mich nachdrücklich allen, die an eine Wahrheitssuche mit wissenschaftlichen Mitteln nur unter bestimmten Umständen glauben ..." (1973, 110). Die völlige Realitätsabstraktion, einerseits von seinen eigenen Forschungshandlungen und andererseits von der Relationalität des objektiven Wissens der Individuen, führt JENSEN zu seinem Glauben, absolute Wahrheiten durch objektive Methoden, d.h. statistische

Verfahren zu gewinnen. Idealismus und logisch-mathematisches Paradigma, gepaart mit naiven Kausalvorstellungen, sind so in der absoluten Wahrheit vereint.
"Ebenso wie es noch Autoren gibt, die glauben, die embryologische Entwicklung sei vollständig vorausgebildet, und so den Wert des Begriffes der Epigenese (dem Waddington seinen vollen Sinn zurückgibt) leugnen, konnte man auch in den letzten Jahren noch behaupten, die ganze Evolution sei durch eine auf den Bestandteilen der Desoxyribonukleinsäuren beruhende Kombinatorik vorausbestimmt: das wäre der Sieg eines sogar in der Evolution vorgebildeten Strukturalismus. Indem man die Rolle der Umwelt klarstellt, die die Probleme aufwirft, auf die die endogenen Variationen Antworten liefern, gibt man der Evolution ihre dialektische Bedeutung zurück, anstatt in ihr den Ablauf einer ewigen Prädestination zu sehen, deren Lücken und Mängel dann unerklärbar werden" (PIAGET 1968/1973, 49; Hervorh. W.H.).
Eine ähnliche Fragehaltung, die wirklich naiv-kausal ist, tritt in der Theorie CHOMSKYs über angeborene psycholinguistische Strukturen auf. "Wenn es wahr ist, daß die Grammatiken der natürlichen Sprachen nicht nur komplex und abstrakt, sondern auch in ihrer Variabilität, vor allem auf der Stufe der höchsten Abstraktion, sehr beschränkend sind, dann muß man von neuem das Problem zur Diskussion stellen, ob sie wirklich die Frucht der Kultur, in einem annehmbaren Sinn des Wortes, sind, wie man allgemein zu glauben scheint. Es könnte sehr wohl sein, daß eine Grammatik durch die bloße Differenzierung eines angeborenen festen Schemas ... erworben wurde, und nicht durch die fortschreitende Erwerbung von Tatsachen, Sequenzen und Verkettungen und neuer Assoziationen ..., und das wenige, was man über die Sprache im allgemeinen weiß, würde eher nahelegen, daß die rationalistische Hypothese am meisten Chancen hat, sich als fruchtbar und

in großen Linien als grundsätzlich richtig zu erweisen" (CHOMSKY, zit. n. PIAGET 1973, 84). Die biologische Existenz als Voraussetzung der Sprachentwicklung bei jedem konkreten Individuum wird bei Chomsky in ein formales Kausalverhältnis gebracht. Die allgemeine empirische Individualität wird aufgrund eines reinen zeitlichen empirischen Folgeereignisses, das Entstehen der Sprachhandlungen, zur Deduktionsbasis. Die empirische Beobachtung des Einzeldatums Sprachhandlungen wird logisch-formell hinterfragt,was denn wohl ihre Ursache sei. Das natürliche Gesamtdatum ist die Entwicklung des konkreten Individuums bis zur Sprachhandlung. Anstatt aber diese Entwicklung als praktische Auseinandersetzung Individuum-Gegenstand zu betrachten, in der zu einem bestimmten Moment der Gesamtentwicklung Sprache auftritt, wird die vorlaufende Entwicklungsrealität auf das Abstraktum "angeborenes festes Schema" reduziert. Das Einzeldatum wird also nicht auf sein empirisches Gesamtdatum empirisch rückbezogen, das heißt die vorherige Entwicklungszeit wird nicht als konkrete Ganzheit Individuum genommen, sondern es wird spekulativ ein Element aus dieser Konkretheit isoliert und naturalisiert als Vererbung. Die analoge Struktur zur naturwissenschaftlichen Elementarisierung, die aber dort notwendig ist, um die Naturkraft nutzbar zu machen, liegt auf der Hand. Die empirische Theoriebildung muß eben in jeder Phase ihrer Zusammenhangsanalyse am Konkreten bleiben, sonst wird das Verhältnis von empirisch Besonderem, hier der Sprache, und empirisch Allgemeinen, hier dem Individuum, nichtempirisch oder spekulativ (vgl. auch BRUNER 1979).
Niemand wird in der Ablehnung der Vererbungstheorien die natürlichen Voraussetzungen von spezifischen biologischen Eigenschaften des Individuums leugnen. Aber die allgemeinen psychischen Existenzbedingungen noch einmal als Ursache einer spezifischen Entwicklung zu theoretisieren, ist schlicht

zirkulär: Weil ein Element (Sprache) empirisch-theoretisch betrachtbar ist, wird auf ein Element (angeborenes Sprachschema) kausallogisch geschlossen. Dies wird hier als empiristischer Fehlschluß bezeichnet.
Die Besonderheit der Problematik solcher Abstraktionen besteht eben auch darin, daß im Laufe der Theoriebildung der Theoretiker vergißt, wovon er abstrahiert hat. Die Rekonstruktion solcher Zirkel ist dann oft ein mühsames Geschäft und in der Zwischenzeit hat er meistens seine Gläubigen schon gefunden, die damit ihre letzten Beweise für die weiteren Glaubenskämpfe jeder Art besitzen. CHOMSKY könnte selbst die empirische Prüfung seiner These vornehmen, wenn er am Fließband oder als Nachtwächter die "Kulturunabhängigkeit" der abstrakten Grammatiken für einige Jahre überprüft. Dies wäre auch im Sinne einer empirischen Reflexivität psychologischer Forschung.

Die Vererbungsthese CHOMSKYs ist aber wohl zu trennen von seiner Theorie der generativen Grammatik als Sprachentwicklungstheorie, die die Diskussion der 60er Jahre "beherrschte". Uns geht es hier um die charakteristische Form nichtgenetischer Theoriebildung. PIAGET weist auch vom biologischen Standpunkt aus darauf hin, daß die Vererbungsthesen unnötig sind, wobei er aber nicht die fatalen gesellschaftlichen Konsequenzen solcher Konzepte mitbedenkt. "Zunächst stellt sich die biologische Frage. Wenn ein Merkmal als erblich erkannt ist, bleibt festzustellen, wie es sich ausgebildet hat. Es ist schon ein recht verwirrendes Problem, einsichtig zu machen, wie im Laufe der Hominisation die Sprachzentren in der Hirnrinde aufgetreten sind: Mutation und natürliche Auslese sind eine armselige Lösung, vor allem wenn es sich um eine Tätigkeit handelt, die wesentlich aus der Kommunikation zwischen den Individuen entstanden ist. Wenn aber die für die Sprache verantwortlichen Gene die Aufgabe haben, nicht mehr nur die Fähigkeit, von außen her eine artiku-

lierte Sprache zu erwerben, durch Vererbung weiterzugeben, sondern ein festes Formungsschema, aus dem die Sprache selbst hervorgeht, so wird das Problem gewiß noch viel komplexer. Und wenn dieser Bildungskern darüber hinaus noch 'vernunft'begabt ist und man zu allem anderen noch die Erblichkeit dieser Vernunft annehmen muß, dann gibt es nur mehr zwei vernünftige Antworten (denn, das sei betont, einfach von Mutation und Selektion zu sprechen, ohne sich auf irgendwelche Tatsachen stützen zu können, bedeutet nach Bertalanffy, auf die 'tibetische Gebetsmühle' zurückzugreifen): entweder Präformation seit jeher (weshalb dann aber auf den Menschen warten, damit sie sichtbar wird, wo doch der Schimpanse oder die Biene schon so sympathisch sind?) oder aber Interaktionen mit der Umwelt: die Selektion würde sich auf die phänotypischen Reaktionen in dem Sinne auswirken, daß das Genom damit auf die äußeren Reize 'antwortet'" (1973,85f).

Formallogisches Denken steht ja in dem allgemeinen Ruf, die rigorosesten Denker hervorzubringen. Ähnlich wird auch über die formallogische Bildung an den Schulen gedacht. Da die Formallogik aber nun einmal auf formalen Axiomatisierungen beruht, die Voraussetzungen der folgenden Schlüsse sind, können sie in ihren Schlüssen niemals hinter ihre Axiomatisierungen zurück. Sonst wären sie keine formalen Logiker mehr.
Wenn aber ein rigoroser Denker in seinem Theoriebildungsprozeß, wie es CHOMSKY ist, seine formallogischen Schlüsse so weit treibt, daß er seine eigene Voraussetzung der Erkenntnis von Sprachhandlungen, die in diesem Fall nicht ein formales Axiom, sondern das konkrete Individuum ist, aufhebt, indem er hinter sie logisch zurückgeht , dann wird er selbst unlogisch. Es entsteht damit eine andere Art der Rigorosität, die Selbstaufhebung. Darin zeigt sich der wesentliche Unterschied von formal-logischem und historisch-logischem Denken: Das

Wissen um die konkreten-historischen Voraussetzungen der eigenen Erkenntnis. Solange der formal-logische Denkprozeß sich nur auf seinen Axiomen bewegt, bleibt er voraussetzungsbewußte Erkenntnis. Zur voraussetzungslosen Erkenntnis wird er erst, wenn er geschichtslos im weitesten Sinne des Wortes wird, also seine eigenen Erkenntnisbedingungen leugnet oder von ihnen abstrahiert. Das abstrakte Denken ist so per se geschichtsloses Bewußtsein. MARX hat dies in der Diskussion der Frage nach dem Anfang des Menschen als Abstraktion oder Leugnung der eigenen Existenz beschrieben. Für diese Aufhebung der Logik, die ihre eigenen Voraussetzungen leugnet, steht allein der Begriff Idealismus. Die Schwierigkeit für diese Form des Idealismus besteht in der Moderne darin, daß sie vor dem letzten Schluß, der Leugnung ihrer Voraussetzungen empirisch verfährt.
Diese Art der Rigorosität ist auch durch ihre rigorose Fragehaltung noch bestimmt. Es ist eine Scheinfrage. Statt die Sprachgenese nach ihren Entwicklungsmöglichkeiten hin zu untersuchen, wird aus einem Gesamtprozeß ein Element problematisiert. Dies heißt, daß die Gesamtheit der Entwicklungsvoraussetzungen hypothetisch auf ein angeborenes Schema reduziert wird durch die Fragestellung selbst. Letztlich ist diese rigorose Fragehaltung eine Negation der realen Handlungsmöglichkeiten, denn wer nur fragt und zweifelt, entwikkelt nichts praktisch. Bloßes Fragen an die Vergangenheit und Zukunft distanziert sich ebenso von dem, was ist. MARX hat diese Art der Fragestellungen, die sehr wohl von vernünftigen Fragen der Zeit zu unterscheiden sind, als sinnlos kritisiert: "Eine Zeitfrage teilt mit jeder durch ihren Inhalt berechtigten, also vernünftigen Frage das Schicksal, daß nicht die Antwort, sondern die Frage die Hauptschwierigkeit bildet. Die wahre Kritik analysiert daher nicht die Antworten, sondern die Fragen. Wie die Lösung einer algebraischen Gleichung gegeben ist,

sobald die Aufgabe in ihren reinsten und schärfsten Verhältnissen gestellt ist, so ist jede Frage beantwortet, sobald sie zur wirklichen Frage geworden ist. Die Weltgeschichte selbst hat keine andere Methode, als alte Fragen durch neue Fragen zu beantworten und abzutun" (MEW-E, 1974, 379).

Entscheidender für den nichtgenetischen Theoriebildungsprozeß sind aber die elementaristischen Eigenschaftsdefinitionen, die als Anfangswerte in unterschiedlichster Form, wie z.B. Sprache, IQ etc. als konkretes Faktum und als empirisch aufgefaßt werden. In der Anfangs- oder Zustandsdefinition liegt daher schon eine empirische Abstraktion von der Realität vor. Konkret existiert nichts anderes als das "ganze" Individuum in seiner ganzen Beziehung auf einen konkreten Gegenstand. Konkret ist also nur die Interaktionseinheit Individuum-Umwelt. Die Zustandsdefinition des Individuums vor einer, im weitesten Sinne, experimentellen Interaktion und die Zustandsdefinition der Umwelt als experimentelle Bedingungen sind also schon Abstraktionen von der Interaktionseinheit Individuum-Umwelt und von der Interaktionsrelevanz der Zustände. Auch das als konkretes Faktum nach der Zustandsmessung ausgegebene Merkmal des Individuums ist daher selbst schon eine Abstraktion von den Handlungszusammenhängen in der Messung. Das Individuum als konkrete Ganzheit existiert elementarisiert für die Theoriebildung nur noch als abstrakte Einheit, beliebig definierbar als Träger von Eigenschaften, Konstrukten etc. Der Prozeß der Anfangswertdefinition per empirischer Messung ist daher die paradoxe Handlung, eine empirische Abstraktion oder Realabstraktion zu erzeugen.

Elementarisierung des Individuums durch Zustandsmessungen, die niemals das konkrete Individuum erfassen kann, denn es ist als konkretes Ganzes vorausgesetzt, bedeutet somit die Analyse des abstrakten Individuums. Es entsteht

daher die verrückte Verkehrung, daß das, was als empirisch konkret existiert, das Individuum, als abstrakt erscheint, und umgekehrt das, was empirisch nur als Abstraktion existiert, der Intelligenzgrad zum Beispiel als individuelles Merkmal, als konkret erscheint.

Dadurch ist im Prozeß der empirischen Eigenschaftsmessung schon die Generalisierung als Abstraktion enthalten. Theoriebildung und Empirie sind selbst immer auf der gleichen Abstraktionsebene.

Die Legitimität des Generalisierungsmodus durch die statistischen Verfahren zusätzlich wird einerseits aufgrund der rein quantitativen Dissonanz von Versuchspersonenzahl und Geltungsanspruch der Theorie, also dem bloßen Repräsentativitätsproblem, behauptet, andererseits aufgrund der naiv-objektivistischen Erkenntnishaltung, daß die Merkmalsmessungen objektive Eigenschaften der Individuen seien. Das klassische mechanische Weltbild ist hier noch virulent auf der gesellschaftlichen Basis der Trennung von Erkenntnisarbeit und konkretem Produktionsprozeß. Das konkrete Individuum wird zur individuellen Konkretion der Abstraktion. Dies ist abstrakte Empirie.

Das scheinbar konkrete Ereignis oder "empirische" Faktum wird daher schon vor der Hypothesenbildung oder genauer völlig unabhängig von der Hypothesenbildung zum "abstrakten Faktum". Dieser Prozeß der Abstraktion beginnt nach DICK (1974) erst mit der Hypothesenbildung. Die Hypothesenbildung kann aber zu unterschiedlichster Zeit und in unterschiedlichster Weise im Forschungsprozeß erfolgen. Entscheidend ist m.E. der Forschungsakt der Zustandsdefinition, die individuelle Elemente festhält. Derartige Elemente werden von DICK als "empiristisches Faktum" bezeichnet (1974, 113). Die Konsequenzen aus einem derartigen Abstraktionsprozeß nennt er eindeutig: "Die Literatur der bürgerlichen Sozialwissenschaft kommt dem Begriff des 'abstrakten Individuum' verschiedentlich recht

nahe, zum Beispiel wenn davon gesprochen wird, daß die befragten, getesteten, sich im Experiment verhaltenden Individuen nur als Träger bestimmter Merkmale bedeutsam seien. (...) Natürlich wird dort die Tragweite dieser Sache nicht erkannt; würde sie erkannt, könnten die bürgerlichen Sozialwissenschaften nicht mit dem Anspruch auftreten, Erkenntnisse zu begründen" (1974, 112).

Den gleichen Sachverhalt, daß die abstrakten Fakten empiristischer Zustandsmessungen für die konkreten Individuen nichts an wirklicher Erkenntnis hervorbringen, formuliert HECKHAUSEN nach langwieriger statistischer Diskussion über die Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenz: "Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, daß Vererblichkeitsschätzungen Unterschiede des Auftretens eines Phänotyps in einer Bevölkerung erklären. Sie erklären nicht den Phänotyp bei einem einzelnen Individuum. Wenn jemand einen IQ von 90 hat, so ist es Unsinn zu sagen, dieser beruhe zu -zig% auf seinem Genotyp und zu -zig% auf seiner Umwelt. Denn von dem einzelnen und überdauernden Merkmal eines Individuums können wir keine Statistik aufstellen und deshalb auch keine Varianzaufteilung vornehmen. Es ist eine ganz andere Frage, warum jemand einen IQ von 90 und nicht von 110 hat. Um ihrer Beantwortung näher zu kommen, müßten wir IQ-Vergleiche mit seinen Eltern und Geschwistern anstellen und zugleich nach Umweltfaktoren fahnden, deren Einfluß wir z.Zt. bereits kennen. In jedem Fall hat ein individueller Phänotyp keine Anteile von Erbgut und Umwelt. Er stellt vielmehr den Entwicklungsniederschlag einer langen und verwickelten Wechselwirkung zwischen genotypischer Steuerung und Umwelteinflüssen dar" (1974, 304f). Es sei hier noch einmal auf das Paradoxon der Theoriebildung verwiesen, daß in der Bevölkerung Anteile von Anlage und Umwelt existieren, beim einzelnen konkreten Individuum aber nicht.

Prognostische Theorien sind dem Modell der nichtempirischen Kausaltheorien, wie sie in den Vererbungskonzeptionen gegeben sind, analog. Ihr Ausgangspunkt besteht in der gleichen nichtgenetischen Weise in der Zustandsdefinition von individuellen Merkmalen. Selbst wenn die Merkmalsdimension in Verlaufsprofilen Konstanzen in der Zeit umfaßt, ist ihr Charakter der Zustandsdefinition gegeben. Auch wenn die prognostische Validität nicht deterministisch, sondern probabilistisch aufgefaßt wird, steht sie analog zum physikalischen Modell der Theoriebildung: Die Determination zukünftiger Zustände ist nur möglich durch die Definition von Zuständen im Sinne retardierter Potentiale. Prognosen über physikalische Potentialveränderungen sind technologische Aussagen. Derartige Prognosen im sozialen Bereich sind daher ein Instrument technologisch-ökonomischer Steuerung.
Es ergibt sich im logisch-mathematischen Modell der Theoriebildung die gleiche Unmöglichkeit, prognostische Aussagen über konkrete Individuen zu leisten. Die Zukunftswahrscheinlichkeit wird daher nur auf Merkmalszusammenhänge, zum Beispiel Schulerfolg und Intelligenz, beziehbar. Dieser Sachverhalt für sich betrachtet stellt keine wirkliche Problematik dar, denn es ist davon in der Lebenspraxis niemand betroffen. Wenn aber aus Merkmalszusammenhängen Schlüsse über den weiteren Lebensweg von konkreten Individuen durch das Argument der Wissenschaftlichkeit der Prognose begründet werden, dann wird die aus dem statistischen Zusammenhang gezogene Schlußfolgerung unwissenschaftlich. Solange sie sich noch im "logisch-mathematischen" Raum bewegt, hat sie keine praktischen Konsequenzen. Die Aufgabe des in diesem Paradigma empiristisch arbeitenden Forschers wäre dann darin zu sehen, jede praktische Schlußfolgerung für die gesellschaftliche Wirklichkeit zu verhindern. Die Konsequenzen können auch dahin verlängert werden, daß die Unmöglichkeit der Ver-

hinderung praktischer Schlußfolgerungen, die von wissenschaftsexternen Institutionen gezogen werden, zur Aufgabe derartiger Forschung fahren müßten. Die Tatsache der faktischen Entscheidungen, z.B. im Bildungsbereich aufgrund der Relation bisherige Schulkarriere - zukünftige Schulanforderungen wäre Gegenstand wissenschaftlicher Kritik und nicht scheinrationaler Prognoseverfahren, die ihre Absicherung wissenschaftlich allein nur durch das logisch-mathematische Paradigma erfahren. Die Krise dieses Paradigmas basiert auf seiner mangelnden Praxisrelevanz.
Die immanente Problematik der prognostischen Theorien ist, wie schon vorher diskutiert, die Elimination des konkreten Individuums durch elementarisierte Voraussagen und damit seine statische Konstantsetzung, die individuelle Entwicklung negiert. Konstanz der Umweltbedingungen wird dadurch zur Entwicklungsgrenze des Individuums reifiziert.
Konkrete Individuen als Merkmalsträger psychologischer Kategorien bleiben in dieser Form nichtgenetischer Theoriebildung noch als "Forschungsziel" existent. Sie sind soweit noch das Forschungsziel, als durch die kumulative Integration der Merkmale eine integrative Theorie des Individuums erhofft wird. Kumulativ-integrative Persönlichkeitstheorien bilden auch das notwendige Resultat elementarisierter Forschungsstrategien (vgl. z.B. HOLZMANN 1974; HELSON/MITCHELL 1978; PHARES/LAMIELL 1977).
Dadurch wird die natürliche Ganzheit des konkreten Individuums auf theoretischer Ebene einzuholen versucht. Der Abstraktionsgrad und die Beliebigkeit solcher Konzeptionen sollte aber derartige Bemühungen als irrelevant kennzeichnen. Beliebig und damit irrelevant sind integrative Persönlichkeitstheorien deshalb, weil sie nicht von der konkreten Ganzheitlichkeit des Individuums ausgehen, sondern durch Sprachkonstruktionen als Zusam-

menhänge zwischen den elementarisierten Merkmalen ein noch abstrakteres Individuum herstellen. Solche integrative Theoriekonstruktionen sind eben notwendig nur Obergriffkonstruktionen, die eine bestimmte Form der Semantisierung darstellen. Da dieser Prozeß erfahrungslos ist, vom Theoriekonstrukteur her betrachtet, stellt er sich auch in der Hauptsache als semantische Schwierigkeit: "Wie bei allen semantischen Schwierigkeiten kann die Antwort nur willkürlich sein" (FROMM 1956/ 1979, 37).

Einen ganzheitlichen Ansatz in der genetischen Theoriebildung stellt der Versuch innerhalb der kritischen Psychologie dar, die "Konstitution der Subjektivität in der Ontogenese" zu untersuchen. Damit wird der elementaristische Charakter traditioneller Entwicklungspsychologie grundsätzlich aufgegeben. In diesem Zusammenhang legte SCHURIG (1979) eine Annahmenkonzeption vor, in der der Anfang der Subjektivitätsentwicklung zu bestimmen versucht wird. Diese Problematik der Anfangsdefinition wird im folgenden diskutiert. Das genetische "Modell" bildet dabei wieder die Suche nach dem Anfang der Entwicklung. SCHURIG stellt eingangs seiner Überlegungen die Frage nach "der Entstehung elementarer Subjektivitätsformen". Das Problem derartiger Fragestellungen wurde schon an den Vererbungstheorien diskutiert.
Der Begriff der Subjektivität beinhaltet notwendig eine zweifache Realitätsvermittlung: Es geht für jedes Individuum um die Herstellung einer Einheit von subjektiver und objektiver Wirklichkeit. Subjektivität wird daher zentral durch Handlungsfähigkeit definiert. Aber gerade durch die historische Bestimmtheit des Handelns kann gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zwar optimalfunktional sein, subjektiv und sozial aber deformiert. SCHURIG reduziert diese Problematik auf einfache Definitionsversuche, die so abstrakt wirken.

Er macht drei Vorschläge für eine Konzeption der Subjektivitätsgenese des Individuums. 1) "Subjektivität" wird in der ersten Variante allein als "Abbildungsfunktion" des Nervensystems bestimmt. "Die Entstehung von Subjektivität tritt in der ersten Lösungsvariante letztlich in der theoretischen Gestalt des psycho-physischen Problems auf. Mit der Organausbildung, die zu einem 20 g schweren, 4-5 cm langen Embryo führt, beginnt fetal die vollständige Funktion wesentlicher Gehirnteile. Entscheidend ist vor allem die Komplexität der Informationsverarbeitung, unwesentlich dagegen die Annahme besonderer Reizeinflüsse. Die theoretische Pointe besteht in der weitgehenden Negation der Bedeutung von 'Umwelt' für die Abbildungsfähigkeit des ZNS. Dieser Fall muß als eine mögliche Erklärung angesehen werden. Zahlreiche Experimente weisen nach, daß es zu den Funktionsspezifika des Nervensystems gehört, endogene Impulse zu produzieren. Das NS würde sich in frühen fetalen Entwicklungsphasen gewissermaßen auf sich selbst abbilden und die eigene spontane Impulsproduktion immer umfassender verarbeiten. 'Subjektivität' ist in der 1. Lösungsvariante praktisch als 'reiner' Funktionszustand des NS definiert. Sein Funktionsbeginn setzt unmittelbar nach der embryonalen Ausbildung des Gehirns ein" (1979, 57).
2) In der zweiten Lösung der Subjektivitätsdefinition wird als ihr Inhalt die "erste postnatale Entwicklungsperiode (0-14 Tage = Neugeborener)" betrachtet: "Gegenüber dem 'physiologischen' Lösungsversuch läßt sie sich als 'biologische' Variante bezeichnen, da bereits mehrere Parameter zur Subjektivitätsproblematik in Beziehung gesetzt werden. Dazu gehören z.B.
a) Zentrale Bedeutung des 'physiologischen', intrauterinen Umweltaspektes wird durch die Eingliederung in ein umfassenderes 'ökologisches' Umweltverständnis relativiert. Geburt ist ein Wechsel in der Umweltkomplexität, deren

Abbildung den Durchbruch zu menschlicher Subjektivität entspricht. Die intrauterine Abhängigkeit wird eine individualisierte Entwicklung. Die pränatale physiologische Einheit 'Mutter-Fetus' zerfällt in zwei eigenständige Entwicklungslinien, die sich nun zunehmend 'ideell' aufeinander abbilden müssen, da sie räumlich getrennt verlaufen, aber voneinander abhängig bleiben.
b) Reize werden als funktionale Brücke zwischen ZNS-Umwelt wichtig. Sinnesphysiologische Leistungen entsprechen der Umweltwahrnehmung. Erst über die Reizbarkeit bekommt das ZNS eine echte äußere Umwelt zugeordnet" (1979, 57f).
3) In der dritten Lösungsvariante wird Subjektivität als "Verhaltensumbruch zwischen dem 5.-8. postnatalen Entwicklungsmonat im 1. Lebensjahr" definiert: "Wichtigstes und allgemeinstes Merkmal ist die Herausbildung einer individualisierten Personalbeziehung zu Personen, später auch zu Objekten. Eine eigenständige Persönlichkeitsentwicklung setzt ein, die die bisherige Existenz in einer primär biologisch orientierten Reiz-Reaktionsumwelt ablöst. (...) 'Subjektivität' ist nicht nur die besondere Reflexivität, eigene Entscheidungsfindung, sondern auch Individualisierung auf der emotionalen Ebene (z.B. Acht-Monats-Angst). (...) Im Vergleich zu der embryonalen Entwicklung anderer Primaten ist der Mensch eine physiologische Frühgeburg (Portmann). Ein besonderer Entwicklungsbruch nach der Geburt ist aus entwicklungsphysiologischen Gründen schon deshalb zu erwarten, da wesentliche Reifungsprozesse ... erst postnatal abgeschlossen werden. In dem Zeitraum zwischen dem 3.-5. Monat, vor allem aber in der eigentlichen Individualisierungsphase, tritt die Bedeutung humangenetischer Entwicklungsstörungen klar hervor, da sie Umweltkontakte einschränken und zu einer Retardation in der psycho-physichen Entwicklung führen. (...) Ebenso wie die pränatale Periode mit der Geburt zu einem radikalen Umweltwechsel führt,

bedeutet der Übergang im 5.-8. postnatalen Entwicklungsmonat einen Übergang von der primären biologischen Verhaltenssteuerung durch angeborene Ausdrucksbewegung, Erbkoordinationen und Reflexe zu einer primär gesellschaftlich-psychologischen Entwicklungsperiode mit den höchst entwickelten Formen menschlicher Subjektivität. Aus einer engeren Sicht, wenn man Subjektivität mit Aneignung und Widerspiegelung der gesellschaftlichen Umwelt definiert (was durchaus möglich ist), beginnt die Subjektivitätsentstehung in diesem Zeitraum" (1979, 58f). Wir haben die Varianten der Subjektivitätsdefinitionen ausführlich zitiert, um zu zeigen, wie formal der Begriff hier ist und welche Probleme es aufwirft, ihn mit Inhalt zu füllen. Die Probleme eines solchen Entwicklungsansatzes, der das konkrete Individuum nur vom Begriff her erst erfassen will, entstehen gerade durch das abstrakt-begriffliche Vorgehen. Es unterscheidet sich wenig vom formalen Herangehen im logisch-mathematischen Paradigma empristischer Prägung.

Das Ziel der Untersuchung der Subjektivitätskonstitution in der Ontogenese ist Erkenntnis für die Entwicklung der Individuen. Dieses Ziel teilt jede psychologische Richtung, wenn sie sich nicht nur als Deskription versteht. Die Definitionsversuche des Anfangs von Subjektivität, was immer darunter verstanden werden mag als "überindividueller" Begriff, müssen daher mit der Zielsetzung in einem praktischen Zusammenhang stehen. Das bedeutet zunächst, daß sich aus der Anfangsbestimmung theoretische Konsequenzen für Handlungen ableiten lassen. Dazu wäre es aber notwendig, den konkreten Entwicklungsprozeß zu bestimmen: Welche Zusammenhänge real wichtig sind, um den psychisch-physischen Interaktionsprozeß im Individuum sowie zwischen Individuum und Umwelt zu verstehen und zu unterstützen.
Entscheidend ist daher das Verhältnis Kind-Umwelt unter psychologischer Sicht. Genetische Individualität ist in

diesem Verhältnis als natürlich vorausgesetzt. Die Entwicklung dieses Verhältnisses unter der Voraussetzung der körperlichen Reifung, die kein psychologisches Problem als solches ist, sondern wiederum nur in dem Zusammenhang des Verhältnisses, bildet daher das Problem. Wenn in der Gesamtentwicklung des Kindes, intra- und extrauterinär Schwierigkeiten auftreten, dann sind sie Gegenstand der theoretischen Erklärung. Entwicklungstheorie kann daher primär den Zusammenhang bedeutsamer konkreter Ereignisphasen verstehen helfen, aber nicht an der Begriffsdefinition ansetzen.

SCHURIG scheint dem schon beschriebenen gleichen naturwissenschaftlichen Theoriemodell der Zustandsdefinition verhaftet zu sein. Es ist dies aber keine Bestimmung eines realen Problems in der individuellen Entwicklung, sondern einer Kategorie. Er sieht den Sachverhalt auch primär als methodisches Problem: "Einmal kann die Entstehung von Subjektivität vorausgesetzt werden, um dann verschiedene ontogenetische Entwicklungsformen ... zu untersuchen. Zum anderen kann der primäre Entstehungsvorgang selbst Untersuchungsgegenstand werden" (1979, 59). Er vollzieht hier die gleiche Elementarisierung der konkreten individuellen Entwicklung, wie wir sie vorher an dem empiristischen Forschungsakt aufgezeigt haben, durch den Individuen zu Merkmalsträgern werden. Das Element Subjektivitätsanfang wird aufgesucht in einer Gesamtentwicklung. Dieser Herauslösungsprozeß ist eine Folge der Suche nach einem absoluten Anfang der Subjektivität, statt nach ihrer Entfaltung. Er ist auch eine Folge eines bestimmten Methodenverständnisses, das unhistorisch ist, obwohl es sich als historisch betrachtet: "Obwohl ich ein Anhänger der 'weiteren' Version bin, weil eine historisch-kritische Theorienbildung keine Voraussetzungen anerkennt, sondern diese selbst wieder zum Untersuchungsgegenstand macht ..." (SCHURIG 1979, 60; Hervorh. W.H.). Wir haben dies als

Scheinfrage bei der Diskussion der Theorie CHROMSKYs bezeichnet. Darin steckt auch der "hegelianische" Charakter des Denkens, den MARX in der deutschen Ideologie kritisiert: "Die Althegelianer hatten Alles begriffen, sobald es auf eine Hegelsche logische Kategorie zurückgeführt war. (...) Die Junghegelianer stimmen mit den Althegelianern überein in dem Glauben an die Herrschaft der Religion, der Begriffe, des Allgemeinen in der bestehenden Welt" (MEW 3, 19). Und zur Voraussetzungsgebundenheit seiner eigenen Analyse formuliert er: "Diese Betrachtungsweise ist nicht voraussetzungslos. Sie geht von den wirklichen Voraussetzungen aus, sie verläßt sie keinen Augenblick. Ihre Voraussetzungen sind die Menschen nicht in irgendeiner phantastischen Abgeschlossenheit und Fixierung, sondern in ihrem wirklichen, empirisch anschaulichen Entwicklungsprozeß unter bestimmten Bedingungen. Sobald dieser tätige Lebensprozeß dargestellt wird, hört die Geschichte auf, eine Sammlung toter Fakta zu sein, wie bei den selbst noch abstrakten Empirikern, oder eine eingebildete Aktion eingebildeter Subjekte, wie bei den Idealisten" (MEW 3, 27).

Die Kritik DICKs (1974) an den Abstraktionen empiristischer Sozialforschung und die Kritik der Kritischen Psychologie an den Abstraktionen von der gesellschaftlichen Realität durch die traditionelle Psychologie müßte zu der logischen Konsequenz führen, das konkrete Individuum zum Ausgangspunkt der Erkenntnisarbeit zu nehmen. Das bedeutet, in einem genetischen Verständnis, seine lebendige Ganzheit vorauszusetzen und es immer als schon bestimmtes Individuum zu betrachten. Bestimmt in seinen spezifischen Lebensverhältnissen und in seiner allgemeinen Lebensentwicklung. Diese allgemeine Lebensentwicklung theoretisch zu formulieren als für jedes Individuum gültig macht die gesellschaftliche Geltung der Theorie aus. Es ist jedes konkrete Individuum gesellschaftlich bestimmt durch seine

Existenz.
Das theoretische und praktische Problem einer psychosozialen Theorie individueller Entwicklung ist die Erkenntnis der Entwicklung der Gesellschaftlichkeit des Individuums, die es schon immer hat, "von Geburt auf".

Als Resultate der Diskussion nichtgenetischer Theoriebildung sind festzuhalten:

1) Zustandsdefinitionen von Anfangsrealitäten: Begriffe und Operationalisierungen; Eigenschaften/Merkmale als Reifikationen; Konstanzbildungen als Entwicklungsgrenzen.
2) Abstraktes Individuum als Merkmalsträger.
3) Empiristischer Fehlschluß: Vom empirischen Element wird auf ein hypothetisches Element rekurriert.
4) Akkumulation als Strategie der Theorieentwicklung.
5) Elementarisierung und kumulative Integration der Elemente zu Persönlichkeitstheorien.
6) Negation von konkreten Voraussetzungen.
7) Verkehrung des Abstraktums zum Konkretum.
8) Sie beginnt ihre Theoriebildung mit der begrifflichen Verdoppelung der Realität. Sie verdoppelt nicht erst die Realität in der Theoriebildung.
9) Sie erklärt das Handeln der Individuen durch die Verdoppelung der Realität - anstatt die Realität durch das Handeln der Individuen zu erklären.
10) Sie erklärt ihre begriffliche Verdoppelung zur Realität - anstatt aus der Realität Begriffe zu entwickeln.
11) Sie setzt nicht die Realität voraus, sondern konstruiert sie erst durch Begriffe.

2.4 Exkurs: Zur Rekonstruktion der Handlungsstruktur im logisch-mathematischen Paradigma der Naturwissenschaften durch KUHN und Übertragungsversuche des Paradigmabegriffs in die Psychologie

2.4.1 KUHNs Paradigmabegriff

Sein Paradigmabegriff, in der Fassung von 1962, ist als ein holistisches System zu sehen, das nur im Zusammenhang seiner Elemente existiert. Holistisch bedeutet hier, daß der Paradigmabegriff eine ganzheitliche und geschlossene Entität bezeichnet und selbst wieder nur im Gesamtmodell der KUHNschen Historiographie durch die anderen zentralen Begriffe Normalwissenschaft und Revolution mitdefiniert wird (vgl. zum Holismusbegriff z.B. STEGMÜLLER 1973, D, 16).

" Die genaue historische Untersuchung eines bestimmten Spezialgebietes zu einem bestimmten Zeitpunkt enthüllt eine Reihe sich wiederholender und gleichsam maßgebender Erläuterungen verschiedener Theorien in ihren Anwendungen in Bezug auf Begriffsbildung, Beobachtung und Apparaturen. Das sind die Paradigmata der Gemeinschaft, wie sie in ihren Lehrbüchern, Vorlesungen und Laborübungen zutage treten" (1978^3, 57).

" Paradigmata unterscheiden sich aber in mehr als der Substanz, denn sie zielen nicht nur auf die Natur, sondern auch wieder zurück auf die Wissenschaft, die sie hervorbrachte. Sie sind die Quelle aller Methoden, Problemgebiete und Lösungsnormen, die von einer reifen wissenschaftlichen Gemeinschaft zu irgendeinem Zeitpunkt anerkannt werden" (1978^3, 116).

" Indem die obigen Beispiele die Betonung von den kognitiven auf die normativen Funktionen des Paradigmas

verlagern, erweitern sie unser Verständnis in der Art und Weise, in der Paradigmata dem wissenschaftlichen Leben Form verleihen. Vorher haben wir in der Hauptsache die Rolle des Paradigmas als Träger einer wissenschaftlichen Theorie untersucht" (1978[3], 121). "Wenn der Wissenschaftler ein Paradigma erlernt, erwirbt er sich Theorien, Methoden und Normen, gewöhnlich in einer unentwirrrbaren Mischung" (1978[3], 122).

Die Elemente, die als Einheit des Paradigmas erst konstituiert und daher nicht aspekthaft herausgelöst werden können, umfassen in der KUHNschen Darstellung von 1962 Werte, Methodologien, Theorien, Fragestellungen, Problemsichtweisen und Problemlösungen, die für eine bestimmte Wissenschaftlergruppierung als verbindlich erachtet werden. "Für KUHN ist ein "Paradigma" ja mehr als nur ein bewährter zentraler Bestandteil einer Theorie, der ohne weiteres zum Gegenstand einer Diskussion gemacht werden könnte. Es ist vielmehr eine ganze auf einem solchen Kern basierende Forschungstradition mit charakteristischer Problemsicht und beispielhaften Problemlösungen, ja, einer spezifischen Weltsicht, die in Krisenzeiten in Frage steht und meist bald von ihren Anhängern gegen ein heraufkommendes neues Paradigma verteidigt werden muß. Ein Paradigma umfaßt darum auch Kriterien für Wissenschaftlichkeit, orientiert an charakteristischen Problemstellungen und -lösungen, und es ist nicht eo ipso klar, ob Anhänger verschiedener Paradigmen sich überhaupt zu einer gemeinsamen Bewertungsbasis verstehen können" (DIEDERICH 1974, 23). Die Gesamtheit der Elemente muß aber nicht den einzelnen Mitgliedern dieser Gemeinschaft völlig bewußt sein, ja es steht selbst dahin, ob ein Paradigma der Wissenschaftlergruppierung selbst im Kontext ihres Handelns im Paradigmarahmen überhaupt bewußt werden kann. Paradigma sind historisch betrachtet ex post

Konstruktionen, die schon Geschichte sind und damit schon abgelöst sein können als Leitlinien der wissenschaftlichen Arbeit. Andererseits scheint für die Selbsterkenntnis einer Wissenschaftlergruppe hinsichtlich ihres Paradigmas die Voraussetzung notwendig zu sein, daß in ihrem Gegenstandsbereich überhaupt schon ein Paradigma leitend gewesen ist, um sich im Vergleich dazu überhaupt erst adäquat definieren zu können. Für die meisten Wissenschaftler im paradigmatischen Handlungskontext, den wir hier immer auf die Naturwissenschaften beziehen, dürfte die "Unbewußtheit" ihres holistischen Zusammenhangs "normal" sein (vgl. POLANYI 1966; MITROFF 1974). Erst im Prozeß der Kritik, ob als "scientific revolution" oder permanente Auseinandersetzung, scheinen Paradigmata ihren Anhängern zum Reflexionsinhalt zu werden.

Zur Revision des Paradigmabegriffes:

Die Kritik an der Unschärfe des Paradigmabegriffes in seiner ursprünglichen Fassung von 1962 (vgl. MASTERMANN 197o, dt. 1974) veranlaßte KUHN zu einer Neuexplikation der Paradigmabedeutung. Relevant für diese Revision sind vor allem die drei Arbeiten "Postscript - 1969" (dt. in WEINGART 1972), "Reflections on my Critics" (197o, dt. 1974a) und "Second Thoughts on Paradigms" (1974, dt.1977).

KUHN schlägt in seiner Revision zur Kennzeichnung des Gesamtzusammenhangs der Elemente, die eine Forschungstradition kennzeichnet, den Begriff "Disziplinäre Matrix" vor und versucht die Elemente dieses neuen Paradigmabegriffes zu spezifizieren. "Für gegenwärtige Zwecke schlage ich "Disziplinäre Matrix" vor: "disziplinär", weil er auf den gemeinsamen Besitz der Fachleute einer bestimmten Disziplin hinweist; "Matrix", weil sie aus verschiedenartigen, geordneten Elementen zusammengesetzt ist, die alle genauer spezifiziert werden müssen. Alle oder die meisten Gegenstände der Gruppenbildung, die der erste Text zu Paradigmen macht, Teilen von Paradigmen macht oder als paradigmatisch bezeichnet, sind Bestandteile der disziplinären Matrix und bilden als solche ein Ganzes mit gemeinsamer Funktion" (KUHN 1972, 294). Vier Elemente definieren

eine disziplinäre Matrix:

1) Symbolische Verallgemeinerungen:
   Als Beispiele für symbolische Verallgemeinerungen führt KUHN u.a. das Newtonsche Axiom $f = ma$ und das Joule-Lenzsche Gesetz $H = RI^2$ an.

   "Eine wichtige Komponente nenne ich "symbolische Verallgemeinerung" und meine damit die Formeln, die unterschiedslos von den Gruppenmitgliedern gebraucht werden und in die logische Form (x) (y) (z) Ø (x, y, z) gebracht werden können" (1972, 294).

2) Modelle, die als umfassende Kategorien zu sehen sind;

   "In einer Neufassung des Buches würde ich solche Bindungen als Vertrauen auf bestimmte Modelle bezeichnen und die Kategorie der Modelle so weit ausdehnen, daß sie auch die relativ heuristische Vielfalt mit umfaßt ... (...) Unter anderem liefern sie der Gruppe bevorzugte oder zulässige Analogien und Metaphern" (1972, 295).

3) Werte, die sich auf wissenschaftsinterne und -externe Orientierungen beziehen;
   "Die Werte, an denen wohl am stärksten festgehalten wird, betreffen Voraussagen: sie sollten genau sein; quantitative Voraussagen sind qualitativen vorzuziehen; wie groß auch der Spielraum des zulässigen Irrtums ist, sollte er innerhalb eines gegebenen Bereiches gleichbleibend erfüllt werden usw. Es gibt aber auch Werte, die bei der Beurteilung ganzer Theorien gebraucht werden: diese müssen zuerst und vor allem die Formulierung und Lösung von Problemen erlauben; wenn möglich, sollten sie einfach, folgerichtig, plausibel und mit anderen gegenwärtig aufgestellten Theorien vereinbar sein" (1972, 296).

4) Exempla, die als Musterlösungen für Probleme gelten;

"Die völlig angemessene Bezeichnung dafür wäre sowohl philosophisch als auch autobiographisch der Begriff des Paradigma; das ist die Komponente der gemeinsamen Bindungen einer Gruppe, die mich zuerst zur Wahl dieses Wortes führte. Da das Wort, aber ein Eigenleben angenommen hat, werde ich hier "Musterbeispiele" ("exemplars") als Begriff einsetzen" (1972, 298).

KUHN bezeichnet diese vierte Komponente der disziplinären Matrix als "das zentrale Element" in seiner Revision des ersten Paradigmabegriffes. Sie stellt die "Feinstruktur" einer Wissenschaftlergemeinschaft dar und sorgt vor allem für die Tradierung verbindlicher Lösungsschemata an die Studenten. Der damit verbundene Einübungsprozeß in erfolgreiche Muster der Problemlösung erzeugt "Gewandtheit", Verallgemeinerungsfähigkeiten über konkrete Problemsituationen und ein nicht notwendig handlungsbewußtes Wissen, das durch den Tätigkeitsprozeß erworben wird. Wir haben oben schon darauf verwiesen, daß die Anhänger eines Paradigmas sich der Gesamtstruktur und Implikationen als Metaannahmen in ihrer Wissenschaftstradition nicht völlig bewußt sein müssen. KUHN geht auf die Tatsache "stillschweigenden Wissens" im Wissenschaftsprozeß ein, indem er es auf Interpretationsprozesse des Wissenschaftlers bezieht, die durch Ausbildung quasi selbstverständlich geworden sind. Er interpretiert damit den Subjektivitätsvorwurf an ihn, auf den er im Postscript 1969 auch einzugehen versucht (vgl. auch 1974b), vor allem als Wahrnehmungsproblem und als Interpretationsproblem, in dem allein das stillschweigende Wissen enthalten sei. Wir meinen hier mit Nichtbewußtheit aber auch die relative Nichtbegründbarkeit des konkreten Handelns durch den einzelnen Wissenschaftler, wenn er den Exempla folgt. Die Einsichten in die Gegenstandslosigkeit sind nicht leitend, sondern die Handlungsnorm der Wissenschaftlergemeinschaft, die aber wegen ihrer Nichtbewußtheit unter

Umständen dogmatisiert werden kann.

Die Revision des Paradigmabegriffes von 1962 durch den Begriff disziplinäre Matrix erscheint bei einem Vergleich der Elemente als eine Spezifizierung des alten Paradigmabegriffes. In letzterem waren die Elemente der Matrix ebenso enthalten, wenn auch in weniger terminologischer Klarheit.

2.4.2 Zur Übertragbarkeit des Paradigmabegriffs von KUHN in die Psychologie

"'Paradigma' is one of those fad terms which has caught the fancy of academia" (ROYCE 1976, 32).

Mehrere grundsätzliche Einwände sind gegen eine Übertragung des KUHNschen Paradigmabegriffes auf die Psychologie oder anderer Sozialwissenschaften zu machen. Der erste zentrale Einwand bezieht sich auf den Gegenstand der KUHNschen Analyse, nämlich die Naturwissenschaften. Der Paradigmabegriff kennzeichnet die naturwissenschaftliche Entwicklungsgeschichte, wenn auch in wissenschaftsinterner Historiographie. Im Vorwort zu seiner hier zunächst behandelten Arbeit von 1962 beschreibt er eine erste allgemeine Differenz von Natur- und Sozialwissenschafften, die die naturwissenschaftliche Spezifität seines Paradigmenbegriffes schon andeutet:

"... das Jahr in einer Gemeinschaft, die sich überwiegend aus Sozialwissenschaftlern zusammensetzte, konfrontierte mich mit unerwarteten Fragen über die Unterschiede zwischen solchen Gemeinschaften und jenen der Naturwissenschaftler in denen ich ausgebildet worden war. Insbesondere war ich überrascht von der Zahl und dem Ausmaß der offenen Meinungsverschiedenheiten unter den Sozialwissenschaftlern über das Wesen der gültigen Probleme und Methoden. Sowohl die Geschichte wie auch der Erfahrung ließen mich daran zweifeln, daß naturwissenschaftliche Praktiker solidere oder bleibendere Antworten auf solche Fragen haben als ihre Kollegen in der Sozialwissenschaft. Und doch will es

in der Praxis der Astronomie, Physik, Chemie oder Biologie normalerweise nicht gelingen, die Kontoversen über Grundlagen, die heute unter Psychologen oder Soziologen endemisch zu sein scheinen, wachzurufen. Der Versuch, die Ursachen jener Differenz zu enthüllen, führte mich dazu, die Rolle dessen in der wissenschaftlichen Forschung zu erkennen, was ich seitdem "Paradigmata" nenne" (1978[3], 9f).

Wie auch immer in Bezug auf KUHN der Zustand der Psychologie als paradigmatisch oder vorparadigmatisch bezeichnet (BREGER 1969) wird, so ist hierbei die Prämisse undiskutiert gesetzt, daß sich der KUHNsche Paradigmabegriff auf die Sozialwissenschaften übertragen läßt. Aufgrund der unmittelbaren Verflochtenheit der Sozialwissenschaften mit gesellschaftlichen Widersprüchen und Interessenkonstellationen, die durch ihren Gegenstand vermittelt werden, ist die Möglichkeit einer so umfassenden Paradigmakonstitution, wie sie KUHN definiert, prinzipiell in Frage zu stellen.

Die Frage nach der Übertragbarkeit interessiert uns hier primär im Kontext der Psychologie, obwohl sie die Sozialwissenschaften insgesamt betrifft. Versuche der Paradigmaübertragungen für eine Reihe sozialwissenschaftlicher Disziplin liegen hinreichend vor.(Vgl. z.B. für die Soziologie: RITZER, G. 1975. Sociology: A Multiple Paradigma Science. Boston: Allyn & Bacon; EISENSTADT/ CURELARU 1976. The Form of Sociology: Paradigms and Crisis. New York: Wiley. Für die Pädagogik: ULICH, D. 1976. Pädagogische Interaktion. Weinheim: Beltz; KUTSCHER, J. 1975. Untersuchung der empiristischen Rekonstruktion von Urteilen über Schüler. München: Dissertation. Für die Politikwissenschaft: STAMMEN, T. 1976. Theoriendynamik in der Politikwissenschaft. München: Schriften d. Phil. FB der Universtität Augsburg).

In unserer folgenden Argumentation zum Problem der Übertragbarkeit werden wir drei Aspekte als die zentralen Seiten dieser Frage behandeln: Die Inhaltsbestimmung des Paradigmas in der Psychologie; die Methodologie des KUHN-Modells; den Ableitungskontext des Paradigmas in den Naturwissenschaften. Im Anschluß daran erfolgt unsere

Konklusion zur Frage der Übertragbarkeit.

Inhaltsbestimmung in der Psychologie:
Die disziplinäre Übertragungsdiskussion gewann an Intensität mit dem Artikel PALERMOs "Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology?" (1971). Er verteidigt die Anwendbarkeit des ursprünglichen Paradigmabegriffes und versucht eine Analyse der experimentellen Psychologie. Die Problematik der Übertragung PALERMOs zeigt sich schon an seiner Hauptthese:

"KUHN has not dealt with psychology in his discussions or examples of normal science, paradigms and revolutions. In fact, he does not seem to be sure of the social sciences in general, for he has implied in some of his writings that the social sciences have not yet achieved the maturity of a paradigmatic science, while he has suggested in at least one place that 'this century appears to be characterized by the emergence of a first concensus in parts of a few of the social sciences'. I would like to argue here that experimental psychology has had two paradigms already, with the appropriate scientific revolution between them" (1971, 138).

In dieser Aussage die PALERMO dann zu erhärten versucht, wird eine Unterscheidung getroffen, die innerhalb der experimentellen Psychologie zwei Paradigmen behauptet, wobei der Status der experimentellen Tätigkeit selbst paradigmaextern gesetzt wird. Oder gehört das Experiment nicht zur Psychologie? Ebenso die inhaltliche Kennzeichnung der zwei Paradigmen anhand der primär methodischen Unterscheidungen von Introspektionismus und Behaviorismus überzeugt nicht, wenn wir die Gesamtheit der Paradigmaelemente als holistisches System sehen. PALERMO operiert allein mit methodischen Merkmalen und theoretischen Grundannahmen der jeweiligen Richtungen, um sie als Paradigma zu klassifizieren. Die Schwierigkeit der Übertragung des Begriffes auf die Psychologiegeschichte deutet sich hier schon zentral an, nämlich daß die inhaltliche Bestimmung die Entwicklung neuer Kriterien erfordert, die die Zuordnung entscheidbar machen.

An der inhaltlichen Definition der Traditionen der Psychologie, die in ihrer jüngeren Geschichte als Einzeldisziplin auszumachen sind, entzündete sich auch vorwiegend die auf PALERMO folgende Übertragungsdiskussion, die wir hier nur andeuten wollen. WARREN (1971) verneint in seiner Antwort auf PALERMO den paradigmatischen Charakter des Behaviorismus. BRISKMAN (1972) wendet sich gegen die Anwendbarkeit des KUHNschen Paradigmabegriffes und seiner Interpretation durch PALERMO, wobei er die POPPER/LAKATOS-Argumentation gegenüber KUHN aufnimmt. MACKENZIE (1972; vgl. auch 1977) kennzeichnet den Status des Behaviorismus als eine psychologische Variante des Positivismus und verneint seinen paradigmatischen Charakter. WEIMER und PALERMO (1973) versuchen die KUHNsche Revision des Paradigmabegriffes, die wir oben umrissen haben, zu übertragen und schätzen den Exemplarbegriff als adäquater für die Beschreibung der Psychologiegeschichte ein.

WEIMER (1974) scheint die relative Unfruchtbarkeit, d.h. Unentscheidbarkeit der Übertragungsdiskussion auf der bisher abstrakt geführten Ebene, weil überwiegend formalmethodologische Merkmale herangezogen wurden, einzusehen, wenn er auf den problematischen Charakter der Geschichte der Psychologie verweist. Ebenso kritisiert er die relativ starke Subjektivität der KUHN-Interpretation durch die obigen Autoren, wenn er ihre Selektivität hinsichtlich des Paradigmabegriffes und ihre Reduktion der Geschichte der Psychologie bemängelt. "Another factor of crucial importance is that with few exceptions, these theorists assume that the history of psychology is an unproblematic issue, and that one can assess an histotiography and methodology of science or reject what they consider to be KUHN's view on the basis of what they construe the history of psychology to be. The problem is that the history of psychology is by no means unproblematic. In order to asses methodology, history must first be retrieved from historiography" (WEIMER 1974, 235f). Er plädiert für die Trennung von Geschichte und Geschichtstheorie, die im Kontext der Wissenschaftstheorie

als Historiographie oder Theorie der Wissenschaftsgeschichte bezeichnet wird. Damit versucht er, die Darstellung der Realgeschichte als Deskription und die Erklärung der Realgeschichte als Geschichtstheorie auseinanderzuhalten. Daß beide Ebenen in der Gegenstandsanalyse getrennt werden müssen, gilt als notwendige Forschungstechnik. Daß aber beide Ebenen realiter nicht zu trennen sind, wie die Diskussion des Verhältnisses von Erfahrungssätzen und theoretischen Sätzen beweist (LAKATOS 1974), zeigt die Relativität der Methode, die per se keine Objektivität und Wissenschaftlichkeit verbürgt.

Welche Gründe verhindern, daß der Paradigmabegriff problemlos auf die Psychologie übertragen werden kann? Ein entscheidender Grund könnte darin gesehen werden, daß die Revision des "weiten" Paradigmas zu seiner engeren Bedeutung als Exempla nicht berücksichtigt wird. Dabei ist unterstellt, daß sich der "enge" Paradigmabegriff für die Beschreibung der Psychologiegeschichte eher eignet. Dagegen muß aber eingewendet werden, daß die Anwendung des Exemplabegriffes anstelle des "alten" Paradigmas die gleiche Inhaltsproblematik aufwirft. Mit der Begrifflichkeit KUHNs läßt sich fragen, wie die "Feinstruktur", die "konkreten Problemlösungen" als Musterbeispiele, die Anwendung von Gesetzen als symbolische Verallgemeinerungen in der Psychologie konkret definiert werden können als Kern der Praxis in der wissenschaftlichen Ausbildung. Ist es nicht gerade ein Vorteil oder notwendiges Ziel der Ausbildung, die Reflexivität und Widersprüchlichkeit des psychologischen Gegenstandes durch einander entgegengesetzte Theorien widerzuspiegeln? Die Wirklichkeit der individuellen Subjekte, die den Gegenstan der Psychologie bilden, kann durch ihre reale widersprüchliche Einheit als Person eben nicht in Musterlösungen, Rezepten und Formaldefintionen erfaßt und angeeignet werden, wenn der Bezug der Wissenschaft zu ihrem Gegenstand nicht verloren

gehen soll. Das bedeutet nicht die Unmöglichkeit von Verallgemeinerungen in Theorien, sondern deren Grenzen.

"Ein logisch-deduktiver Einstieg in sozialwissenschaftliche Systeme, der Schritt für Schritt, von Axiomen ausgehend, bis zu vollen Differenzierung ausgebaut wird, ist von der Sache her nicht möglich, weil er eine ebensolche Gliederung der Sache selbst (oder ihrer theoretischen Reproduktion) voraussetzt. Mit sozialer Wirklichkeit kann so nicht verfahren werden; der Erwerb professioneller Kompetenz im theoretischen wie praktischen Umgang mit ihr ist nicht nur an spezifische gesellschaftliche und subjektive Voraussetzungen gebunden, er verläuft vor allem nach dialektischem Muster" (SCHÖLEIN 1977, 21f).

Der zentrale Grund für die Obertragungsschwierigkeiten liegt daher, insbesondere für den ursprünglichen Paradigmabegriff von 1962, in der inhaltlichen Bestimmung einer paradigmatischen Periode. Wir haben oben schon auf die Selektivität der Autoren hinsichtlich ihrer Sichtweise der Realgeschichte und der Interpretation des Paradigmabegriffes hingewiesen. Das Dilemma dieser "naiven" Übertragungen besteht eben in der Ausblendung des Problems, ob alle Elemente eines Paradigmas, das für die Historiographie der Naturwissenschaften zutrifft, überhaupt in der Realgeschichte der Psychologie jemals existierten.

Methodologie des KUHN-Modells:

Die Frage der Obertragbarkeit seiner Konzeption hat KUHN selbst zu beantworten versucht, obwohl dem Paradigmabegriff nach seiner Einschätzung schon ein "Eigenleben" (1972) zukommt. Gerade diese KUHNsche Oberlegungen sind in der "psychologischen" Paradigmadiskussion nahezu ausgeblendet. In seiner Antwort auf die Kritiker seiner Theorie der Naturwissenschaftsgeschichte (197o; dt. 1974), die sich mit den Phasen Normalwissenschaft als paradigmatische Phase, Krise und Revolution, die zu einer normalwissenschaftlichen Phase führt, skizzieren läßt, gibt KUHN in seiner Bezugnahme auf POPPER (197o; dt. 1974) seine Einschätzung der

Übertragbarkeit seines Phasenmodells auf die Sozialwissenschaften wider. Die POPPERsche Formel der "Revolution in Permanenz" als Handlungsimperativ für den Wissenschaftler lehnt KUHN als inadäquat für die Normalwissenschaften ab. Wenn das KUHNsche Phasenmodell nicht nur als Historiographie, sondern auch als Methodologie und damit als normatives Modell für den Wissenschaftsprozeß aufzufassen ist, was er als seine "methodologische Vorschrift" (1974, 235) bezeichnet, dann stellt er folgerichtig auch die Frage nach dem Gültigkeitsbereich für diese Methodologie. In diesem Kontext behandelt er auch die Übertragunsproblematik, die uns hier für die Psychologie interessiert. Wir werden im folgenden die KUHNsche Position ausführlich zitieren, um die Unfruchtbarkeit der bisherigen, oben skizzierten Paradigmadiskussion in der Psychologie adäquat zu kennzeichnen.

Am Beispiel der Philosophie und der Künste verdeutlicht er seine methodologische Differenz zu POPPER:

"Auf keinem dieser Gebiete, weder in den Künsten noch in der Philosophie, hat derjenige, dem es nicht gelingt, die traditionelle Praxis zu ändern, einen bedeutenden Einfluß auf die Entfaltung der Disziplin. Kurz und gut: dies sind die Gebiete, für welche Sir Karls Methode wesentlich ist; denn hier gäbe es ja in der Tat, ohne ständige Kritik und ohne Neuerungen in der Praxis, gar keine Revolutionen. Würde man hier meine Methodologie statt der von Sir Karl einführen, so müßte unvermeidlich eine Stagnation eintreten. Aber auf keine ersichtliche Weise führt seine Methodologie (in der Philosophie und in den Künsten) zu irgendeinem Fortschritt. Man kann auf diesen Gebieten die Zustände vor und nach den Revolutionen überhaupt nicht mit den entsprechenden Zuständen in den sogenannten entwickelten Wissenschaften vergleichen" (1974, 236).

Die Funktion einer Methodologie besteht nach KUHN und seinen Kritikern darin, wissenschaftlichen Fortschritt zu erzielen, den KUHN als Paradigmenwechsel betrachtet. Unter diesem Aspekt behandelt er hier die Übertragung seines Methodologiemodells auf Philosophie und Künste. Die Problematik dieser Selbstlegitimation der Wissenschaftstheorie liegt in ihrer Grundannahme, durch Rekonstruktion

die Konstruktion von Erkenntnis normativieren zu wollen: Die Wiederholung formaler Regeln garantiert keinen Erfolg; denn der historische Erfolg wurde nicht durch diese Regeln erzielt. Die grundsätzliche Voraussetzung für die Gültigkeit seiner Methodologie in einer Wissenschaftsdisziplin ist für KUHN ihre Reife. Als Kriterien der Reife nennt er vier Bedingungen: Konkrete Voraussagen, konsistenter Voraussageerfolg, Theorienbegründetheit der Voraussagen, Verbesserung der Voraussagetechnik (1974, 237f). "Unreife" Wissenschaften kennzeichnet KUHN daher mit dem Begriff "Proto-Wissenschaften", unter den er Entwicklungen in Bereichen der Naturwissenschaften des 18. und 19. Jahrhundert und ebenso "manche" Sozialwissenschaften auf ihrer heutigen Entwicklungsstufe subsummiert. Und genau für diese Proto-Wissenschaften betrachtet er seine Methodologie als inadäquat:

"Ich schließe daraus, daß in den Proto-Wissenschaften ebenso wie in den Künsten und in der Philosophie irgendein Element fehlt, das in den reifen Wissenschaften eindeutigere Formen des Fortschrittes zu erzielen ermöglicht. Aber das ist nicht etwas, was eine methodologische Vorschrift besorgen könnte. Abweichend von meinen gegenwärtigen Kritikern nahm Lakatos bei diesem Punkt auch noch hinein, daß ich keine Therapie befürworte, die die Umwandlung einer Proto-Wissenschaft in eine Wissenschaft fördern könnte, und daß ich auch gar nicht dächte, daß so etwas möglich wäre. Wenn manche Sozialwissenschaftler, wie Feyerabend behauptet, von mir die Ansicht übernehmen, daß sie den Status ihres Faches dadurch verbessern können, daß sie zunächst durch Gesetzgebung Einigkeit in Bezug auf die Grundlagen herbeiführten und dann zum Rätsellösen übergehen, so mißdeuten diese Sozialwissenschaftler arg meinen Gedankengang. Ein Satz, den ich einst in einer Diskussion über die spezielle Wirksamkeit der mathematischen Theorien benützt hatte, gilt mit demselben Recht auch hier: "Wie in der individuellen Entwicklung so kommen auch in einer wissenschaftlichen Gruppe diejenigen am sichersten zur Reife, die wissen, wie sie warten sollen." Glücklicherweise erlangen manche Fachgebiete den Übergang zur Reife, obwohl keine Vorschrift dies zu erzwingen vermag; aber es lohnt sich, darauf zu warten und dafür zu kämpfen. Eine jede der gegenwärtig wohlbegründeten Wissenschaft war in einer verhältnismäßig wohldefinierten Periode der Vergangenheit auf einer spekulativen Stufe ursprünglich Naturphilosophie, Medizin oder Handwerk. Zweifel-

los werden in der Zukunft auch andere Fachgebiete denselben Übergang erleben. Erst wenn dies zutrifft, wird der Forschritt ein charakteristisches Merkmal auch des betreffenden Fachgebietes sein. Und erst dann kommen jene meiner Vorschriften ins Spiel, die meine Kritiker jetzt tadeln" (1974, 237).

Der "neue" KUHN hält also seine Methodologie für gänzlich ungeeignet, in einer Disziplin wie der Psychologie angewandt zu werden, da sie nicht die Kriterien der Reife erfüllt. Die Voraussagedefinitionen als Reifekriterien sind von ihrer Anwendungsgeschichte und ihrer wissenschaftstheoretischen Rekonstruktion her naturwissenschaftliche Forschungsstrategien. Sie bilden die notwendige Voraussetzung für die technische Anwendung der gefundenen Gesetzmäßigkeiten und erlauben die Planbarkeit von technologischen Eingriffen in die Natur. Ihre prognostische Validität basiert auf der Konstanthaltung der Untersuchungsbedingungen, die die Gesetzmäßigkeiten entdecken ließen. Durch die beliebige Wiederholbarkeit des Experiments wird die Allgemeingültigkeit des Gesetztes und seiner Voraussagekonsistenz ermöglicht. Die KUHNschen Reifekriterien sind naturwissenschaftliche Theorien- und Handlungsmaxime, deren Übertragbarkeit auf die Sozialwissenschaften, insbesondere die Psychologie, nur unter Übernahme der impliziten Gegenstandsdefinition möglich ist. Selbst für die Naturwissenschaften ist der universelle Anspruch von beliebiger Wiederholbarkeit und Voraussagekonsistenz in Frage gestellt, was sich auch in deren "Wende zum ökologischen Denken" (BÖHME et al. 1973) ausdrückt. Im Rahmen der "Finalisierungsthese" (BÖHME et al. 1973) wird das Verhältnis von Naturwissenschaften und Gesellschaft reflektiert; hier wird die Allgemeinheit der naturwissenschaftlichen Gesetzesgültigkeit und die soziale Relevanz der Naturwissenschaften erneut thematisiert:

"Wir sind davon ausgegangen, daß die Generalität der klassischen Physik relativiert wurde. Die erste Einschränkung des Konzepts beliebiger Wiederholbarkeit kam durch die Entdeckung der Geschichtlichkeit der Natur - der unbelebten

wier der belebten - zustande: Der Thermodynamik und der Darwinismus haben die Welt und die biologischen Arten als historische Gegenstände rekonstruiert. Die zweite Einschränkung wurde durch die Beschäftigung mit komplexen Phänomenen ausgelöst: Die Meteorologie oder die Verwissenschaftlichung von Wind und Wetter im Interesse von Wettervorhersagen tendiert nicht zu allgemeinen Idealisierungen, die das konkrete Geschehen beseitigen, sondern zur immer genaueren Bestimmung ganz spezieller Ereignisse. Die dritte Einschränkung resultiert aus der wirkungsgeschichtlichen Entgeneralisierung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse durch ihre Umsetzung in großtechnische Praktiken der Naturbeherrschung: Der im Labor ermittelte Satz, daß DDT insektizide Wirkung hat, wurde in der "freien Natur" durch die millionenfache Wiederholung des experimentellen Nachweises widerlegt, und zwar infolge der Selektion resistenter Insektenstämme" (SCHÄFER 1978, 391).

"Der neue Wissenschaftsbegriff müßte unter anderen mit- und vorauszubedenken erlauben, daß empirische Wissenschaft handelnd Erfahrungen macht - er müßte sowohl die menschliche als auch die natürliche Geschichte der Natur integrieren.
Die Entwicklung der Ökologie zeigt, daß dieser neue Wissenschaftsbegriff kein bloßes Gedankenspiel ist. Ökologisches Denken deckt einerseits natürliche Reproduktionszusammenhänge auf, ihre eigentümliche Besonderheit und die Faktoren ihrer Wandelbarkeit, andererseits trägt es der Tatsache Rechnung, daß das wissenschaftlich-technische Handeln des Menschen innerhalb der Natur Zwecke realisiert, die nicht Naturzweck sind. Im Hinblick auf diese Interpendenz von Zwekken der Natur und Zwecken der Gesellschaft haben wir die Vermutung geäußert, daß die Ökologie als Prototyp einer Wissenschaft mit normativen und strategischen Elementen anzusehen ist, die dem Idealtypus der reinen Naturwissenschaft nicht mehr entspricht" (SCHÄFER 1978, 392).

Der kurze Verweis auf die naturwissenschaftliche Spezifität des Voraussagemodells als technische Notwendigkeit (vgl. TOULMIN 1968) wurde von uns deshalb geführt, um nicht eine Übertragbarkeit des Paradigmabegriffes dadurch konstruierbar zu sehen, indem die Reifekriterien in der Psychologie als erfüllt oder erfüllbar behauptet werden. Der Zustand der Psychologie als Proto-Wissenschaft im Sinne KUHNs ermöglicht weder die Übernahme seines Wissenschaftsmodells als Methodologie, um damit eventuell zur "reifen" Wissenschaft zu werden, noch als Historiographie, da die inhaltliche Bestimmung des Paradigmabegriffes problematisch ist.

Naturwissenschaftlicher Ableitungskontext:

Der KUHNschen Argumentation gegen eine Übertragung seines Wissenschaftsmodell, vor allem der Begriffe Paradigma, Normalwissenschaft, Krise, Revolution, auf andere Disziplin wie z.B. der Psychologie liegt eine formale Unterscheidung von Naturwissenschaft und Sozialwissenschaft zugrunde. Diese Differenzierung basiert auf methodologischen Kriterien, die nach guter wissenschaftstheoretischer Tradition die Definition einer adäquaten Theorie darstellen. Hierbei ist aber immer impliziert, daß diese Kriterien Abstraktionen aus dem konkreten Wissenschaftsprozeß darstellen, also Ableitungen aus dem naturwissenschaftlichen Arbeitsprozeß sind. Wir können hier nicht untersuchen, inwieweit diese Theorienmerkmale den Forschungsprozeß adäquat repräsentieren bzw. begründen. In unserer Fragestellung ist es aber zentral, auf den naturwissenschaftlichen Ableitungs- und Anwendungszusammenhang hinzuweisen, aus dem die KUHNschen Begriffe abstrahiert wurden. In der formalen Übertragungsdiskussion in der Psychologie geht dabei die Genese dieser Theorienkriterien sowie der KUHNschen Begriffe verloren, denn es wird nicht hinreichend gesehen, woraus die Abstraktionen gewonnen wurden. Umgekehrt heißt dies, daß die Inhalte dieser Begriffe nicht beachtet oder negiert werden, um sie als formale Kategorien dann übertragbar zu machen.

Wir haben durch die obige Skizze des Voraussagebegriffes auf den besonderen Charakter der naturwissenschaftlichen Theorienbildung und -anwendung verwiesen. Der formale Übertragungsversuch in die Psychologie muß entweder den Bedeutungs- und Entstehungskontext der KUHNschen Begriffe und seiner Geschichtstheorie negieren oder die Strukturgleichheit dieser Kontexte unterstellen. Beide Konsequenzen sind Implikationen einer formalistischen Wissenschaftsauffassung (vgl. TOULMIN 1977), die Produkt und Herstellungsprozeß oder Form und Inhalt auseinanderfallen läßt. Eine solche Vorgehensweise kann auch in der Tradition des Operationalismus in der

Psychologie gesehen werden, in dessen Verfahrenstechnik der Bedeutungskontext und Verwendungszusammenhang von Begriffen als "beliebig" neu definierbar erscheint. Als drittes Argument gegen eine Übertragbarkeit des Paradigmabegriffes in die Psychologie können wir hiermit die Trennung der Genesis und Bedeutungsstruktur von seinem Träger, der Kategorie, als formal-abstraktes Sozial-Wissenschaftsverständnis herausstellen, das als Nominalismus eine Spielart des logischen Empirismus darstellt.

Der Nominalismus als philosophische Richtung entstand im Mittelalter als "oppositionelle Hauptströmung" im Universalienstreit der Scholastik. Die antihierarchische Position und Progressivität des mittelalterlichen Nominalismus war gegen den metaphysisch-idealistischen Herrrschaftsanspruch der Kirche gerichtet und führte zu einer Betonung des Individuellen/Besonderen als Realexistenz gegenüber dem Allgemeinen (vgl. KLAUS/BUHR 1971), dem keine materielle Existenz zuerkannt wurde.

Wir meinen die Verfallsformen des Nominalismus in unserem obigen Argumentationsgang, die als Arten des logischen Positivismus eine subjektivistisch-autonome Sprachverwendung in der Wissenschaft legitimieren und damit eine Trennung von Form und Inhalt, Wort und Bedeutung oder Aussage und Wahrheit konstituieren. Es ist damit die Beliebigkeit von Begriffsverwendungen gemeint, die als bloße "gehaltvermindernde (linguistische) Umdeutung" (LAKATOS 1974, 116) pseudowissenschaftliche Erklärungen konstruiert. Als Beispiel für einen derartigen wissenschaftstheoretischen Nominalismus kann folgendes Zitat gelten: "Der Wissenschaftler ist weder verpflichtet, an einer einmal akzeptierten Nominaldefinition für alle Zeiten festzuhalten, sondern kann beide nach Bedarf ändern. Da er von dieser Möglichkeit regen Gebrauch macht, erweist sich seine Wissenschaftssprache, die fast immer eine Kunstsprache ist, als lebendiger als die des Alltags" (ESSLER 197o, 47).

Hiervon zu unterscheiden ist die analogisierende Verwendung von Begriffen, wie sie z.B. HERRMANN (1976) mit dem Begriff des "Strukturkerns" durchführt. "Der Versuch, die in einem zentralen empirischen Satz benützten begrifflichen Elemente zu isolieren, führt zu modelltheoretischen Bestimmungen der für Theorien charakteristischen mathematischen Struktur, insbesondere des für eine Theorie typischen Strukturrahmens und Strukturkernes und der erweiterten Strukturkerne, die bei gleichzeitiger Stabilität der Theorien zeitlich variieren. Dies ist der zweite Schritt in Richtung auf eine Präzisierung des non-statement view" (STEGMÜLLER 1973,D,13).

Die Strukturkerntheorie wurde von SNEED entwickelt für physikalische Theorien und kennzeichnet die axiomatisierte, mathematische Struktur einer Theorie (STEGMÜLLER 1973D, 59). Der Gedanke der Kernannahme methodologisch gewendet, berührt die Resistenz von Theorien gegenüber Falsifikationen. "Die These von der Immunität einer Theorie oder der Nichtfalsifizierbarkeit einer Theorie ist eine triviale Folge des non-statement view. Eine Theorie ist nicht deshalb 'durch Beobachtungen nicht zu widerlegen', weil sie gegen Widerlegung 'immunisiert' worden ist, sondern weil sie eine Art von Entität darstellt, von der 'falsifiziert' nicht sinnvoll prädiziert werden kann" (STEGMÜLLER 1973,D , 15) . Unsere Frage bezieht sich hier aber auf die Adäquatheit von Analogisierungen.

Der Theorienkern steht in seiner funktionalen Bedeutung als mathematische Struktur fest und expliziert den normalen Forschungsprozeß, der innerhalb dieses "non-statement-view" abläuft. Wenn dieser Gedanke von HERRMANN auf die Psychologie übertragen wird, dann ist zunächst evident, daß diese so gearteten Strukturkerne dort nicht existieren. Dies wird aber schon durch die Analogisierung gesagt. Ein weiteres Kriterium des mathematischen Strukturkerns ist seine Explizität. "Über eine Theorie verfügen heißt danach, ein kompliziertes begriffliches Gerüst (und nicht: Sätze oder Propositionen) zur Verfügung zu haben, nämlich einen Strukturkern, von dem man weiß, daß er einige Male erfolgreich für Kernerweiterungen benützt wurde, und von dem man hofft, daß er in Zukunft für noch bessere Erweiterungen wird verwendet werden können ('normalwissenschaftlicher Fortschrittsglaube')" (STEGMÜLLER 1973, 22). Sie existiert ebenso nicht in einem psychologischen Theorie- oder Aussagensystem. Daß dem so ist, bestätigt HERRMANN durch seine Explikationsversuche von Kernannahmen in psychologischen Theorien (vgl. 1976, 41-49).

Ich betrachte dies als den Springpunkt seiner analogisierenden Verwendung. Wenn die Einsicht aus der Analogisierung folgt, daß die Kernannahmen in psychologischen Theorien nichtexplizit sind, dann hört der weitere Forschungsprozeß nach verborgenen Annahmen auf, einen Strukturkern herauszuanalysieren. In der weiteren Analyse muß sich dann zeigen, welche zentralen Strukturen dieses "tacit knowing" (POLANYI 1966) besitzt. Wenn dann weiterhin der Begriff des Strukturkerns bemüht wird, so wird diese Analogie inadäquat, weil sie gerade das Spezifische der nichtexplizierten Dimension psychologischer Theorien verfehlt. Analogie kann somit in Bezug auf die Strukturkerntheorie nur ein Gedankenstoß, eine hypothetische Zielorientierung sein, die in der Analyse des Gegenstandes sich selbst eliminiert durch den Gehalt der Metaebene sozialwissenschaftlicher Aussagensysteme. Genau diese "Kernannahmen" versucht ja die Ideologiekritik (RITSERT 1972), die materialistische Rekonstruktion

der Psychologie (JÄGER/STAEUBLE 1978) oder allgemeiner bezeichnet die qualitative Prämissenforschung herauszuarbeiten. Letztlich steht hier die Problematik der Erstbegründung jedes sozialwissenschaftlich-theoretischen Arbeitens: Durch Wertannahmen, durch Interessenformulierung oder andere Lösungsversuche das einzuholen, was als kollektive Subjektivität, d.h. als soziale Relativität, jeder wissenschaftlichen Tätigkeit vorausgesetzt und in sie eingebunden ist.

Gegen eine Übertragung des KUHNschen Wissenschaftsmodells und insbesondere des Paradigmabegriffes wendet sich auch KOCH (1976), wenn er den Psychologen Fehlinterpretationen dieser Historiographie der Naturwissenschaften vorhält. KOCH verweist mit besonderem Nachdruck auf die falsche Analogisierung von Paradigma als Begriff der "natürlichen" Sprache, in dessen Sinne wohl manche Benutzer des Wortes Paradigma in der Psychologie operieren, und als Begriff im KUHNschen Kontext. Es erscheint ihm als besonders wichtig, die Bedeutung des Paradigmas herauszustellen, um die damit verbundenen Mißverständnisse in der Psychologie klären zu können.

"We cannot be emphasized too strongly that Kuhn's notion of "paradigm" is not any and every construal of the standard natural language word paradigma ("pattern, exemplar, example", in the OED sense) but a rather special concept which seeks to desembed from the history of science a kind of theory of its special dynamic and genius. It takes Kuhn the entirety of his densely packed (if short) book (1962) to suggest his sense of "paradigm". The Kuhnian paradigm is minimally a substantive cognitive achievement of sufficiant differentiation and power to permit within an area corresponding to its range of application a period of "normal science". And the mark of such a period is that the entire scientific community is enabled to address a range of signifikant and teterminate "puzzles" which are suggested by (and the solution of which facilitated by) the terms of the paradigm" (KOCH 1976, 499).

Es ist hier noch einmal wichtig, auch den Kern der KOCHschen Paradigmainterpretation zu betonen, die ebenso wie in unserer vorherigen Argumentation auf seine Ganzheitlichkeit sowie hermetische Systemstruktur hinweist. Das Paradigma erhält seinen adäquaten Stellenwert erst in dem Gesamt-

zusammenhang der Wissenschaftsdynamik von Normalwissenschaft, Krise und Revolution. Es wird somit auch durch diesen Theorienkontext mitdefiniert und ist daher nicht ohne Bedeutungswandel daraus lösbar. Die Loslösung und damit isolative Verwendung hat notwendig auch eine Neudefinition zur Folge, die jeder Autor in der Psychologie auch zu entwickeln hätte.

Eine Neudefinition für die Psychologie versucht ROYCE (1976), deren formaler Charakter aber zur bisherigen Übertragungsdiskussion kaum neue Gesichtspunkte hinzufügt. Man kann den Eindruck gewinnen, daß die Vorentscheidung, übertragen zu wollen, dann auch die notwendige Liberalisierung eines naturwissenschaftlichen Metakonzepts erzeugt, wie die Geschichte des Methodologietransports aus den Naturwissenschaften zeigt. ROYCE definiert den Paradigmabegriff neu und nennt drei Paradigmen der Psychologie:

"I suggest, therefore, that we simply limit the technical usage of the term 'paradigm' to cases when the communal world view refers to the sxientific segment of the subculture. Putting all this together, a paradigm is a scientific community's organi-ed set of constructions or cognitions which constitutes a model or image of reality. (ROYCE 1976, 33).

"My intent here is to provide a basis for making qualitive distinctions between more or less developed scientific paradigms. Thus, both gestalt psychology and psychoanalysis are highly programmatic, having captured relatively small segments of the relevant community of scholars, and neither having been very successfull in spelling out the details of the implicit nomological network. Behaviorism has been the most advanced of psychology's three major paradigms, for it has dominated the field for the past fifty years, and it has been reasonably explicit about its nomological network and its philosophic assumptions." (ROYCE 1976, 35).

Daß die KUHNschen Ausführungen Anlaß zu Mißverständnissen geben können, darauf haben vor allem MASTERMANN (1974) und auch KOCH (1976) hingewiesen. Umsomehr ist daher Akribie bei der Interpretation der KUHNschen Intentionen notwendig. Wir geben im folgenden die zwei Hauptbereiche der Fehlinterpretation wieder, wie sie KOCH für die Psychologie sieht:

"1. Because of the natural language connotations of the word paradigm that any reader is likely to bring with him, and because of the accreditive method of definition that Kuhn employs in developing the concept, it seemed to me that psychologists would be likely to perceive a Kuhnian paradigm

as much more easily achievable than, say, an articulated theory. After all, Kuhn nowhere reconstructs in their full complexity any of the paradigms he discusses. Indeed, the force of his position is that paradigms resist full specification in principle; they are largely embedded in exceedingly intricate practices or, as Polanyi might say, tacit skills, within scientific communities. Yet so variably and fragmentarily are they addressed by Kuhn (for one illustrative purpose or another) that is possible to believe a paradigm to be almost anything bearing an ordering relation to inquiry; a conceptual frame, a demensional system, a descriptive grammar, a set of tentatively identified 'variable', an icionic model at one or another level of specification, a classificatory system" (1976, 501f).

"2. The heady prospect of easy integration opened up by this misreading of Kuhn's primary concept of paradigm can be (and has been) shored up by many secondary misreadings. The conventionalism and nominalism once fostered by versions of logical positivism can now return in truly virulent form on the authority of a misread Kuhn. If persuasion, not proof, is the condition of paradigm change, why can't 'persuasion' be read as 'propaganda' or 'attitude change'? Psychologists know a thing or two about such matters! If cognitive advance is inevitable under conditions or normal science, and normal science happens when a paradigm is universalized within a scientific community, and, moreover, if the condition of that happy state of affairs is merely 'consensus' then why can't psychologists get together and merely agree on a paradigm: any old paradigm? And, finally, if science has nothing to do with truth, then it matters little which paradigm we agree on; it is the agreement that is important, not the content of the paradigm" (1976, 502f).

In seiner Grundargumentation bezieht sich KOCH auf die Inhaltsproblematik des Paradigmabegriffes in der Psychologie und in der KUHNschen Konzeption. Er hält einerseits aus diesen Gründen die Übertragung des Paradigmas auf die Psychologie für unfruchtbar, ja irreführend für ein Verständnis der Disziplin. Andererseits bringt auch seine Kritik an KUHN eine Ablehnung eventueller Übertragungsversuche mit sich.

"To me, the only unarguable element in the Kuhn picture is the recognition of the role of 'tacit knowledge' and of how this must qualify rule-saturated versions of the scientific enterprise. But, as I point out elsewhere, the originator of that notion, Michael Polanyi (1958) has chartered its ramifications in a mode incomparably more

revealing, profound, compelling, incisive, and eloquent than has Kuhn. Polanyi stands to Kuhn as does Beethoven to Bacharach!" (KOCH 1976, 508, Anm. 2).
Vgl. auch neben der in LAKATOS/MUSGRAVE (1974) vorgebrachten Kritik an KUHN: TOULMIN (1972) and PHILLIPS (1975).

Wir werden im folgenden die Inhaltsproblematik, die Übertragungsversuche von naturwissenschaftlichen Methodologien und Historiographien auf die Sozialwissenschaften erzeugen, auf einer allgemeineren Ebene weiterführen und abschließen mit der Frage nach der Funktion solcher Übertragungsversuche.

Inkommensurabilität der Realgeschichte:
Wenn wir im folgenden Beispiele aus der Realgeschichte der Naturwissenschaften und der Psychologie anführen, dann kann dies hier nur äußerst fragmentarisch und inhaltsreduziert geschehen. Es geht uns dabei vor allem um die Verdeutlichung der Intention, daß der reale Ablauf der Wissenschaftsgeschichte in den genannten Abteilungen, worauf die Erklärung dieses Ablaufes als Theorie beruht, inkommensurabel ist. Kriterien der Kommensurabilität sind dabei die praktische Relevanz als technologisch-gesellschaftliche Veränderungen und die Einheitlichkeit der disziplinären Orientierung, die als Ausdruck der Theorienbedeutung für den Forschungsprozeß einer Wissenschaftlergemeinschaft betrachtet werden kann. Die Konklusion aus dem Vergleich von Realgeschichten besagt: Wenn eine Inkommensurabilität vorliegt, dann auch die Irrelevanz einer realgeschichtlich abgeleiteten Theorie für eine inkommensurable Realgeschichte.

KUHNs Rekonstruktion der Naturwissenschaftsgeschichte richtet sich gegen eine rein rationale oder gegenstandslogische Rekonstruktion des wissenschaftlichen Fortschritts. Er öffnet soziologischen, psychologischen und zufälligen Bedingungen den Zugang zum Verstehen historischer Ereignisse, deren logische Notwendigkeit zu behaupten eine Reduktion der Realgeschichte, in Einzelfällen eine Verfälschung dar-

stellt. Als Beispiel einer zufälligen Entdeckung führt er die Röntgenstrahlen an. Wenn wir hier schon die praktische Relevanz dieses Forschungsresultats heranziehen, wie real unvergleichbar auch immer, was aber die Paradigmaübertragung unterstellt, dann ist die Suche nach einer Parallele in der Psychologie schwierig. Triftiger in diesem Zusammenhang dürften aber die revolutionären Veränderungen in der Realgeschichte der Naturwissenschaften sein, die KUHN z.B. für die Astronomie, Chemie, Physik (1978, 123-146) beschreibt. Die großen Paradigmen der Physik, die Newtonsche Mechanik und Quantenmechanik, können wohl hinreichend den Mangel an Parallelen in der Psychologie hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz und Theorienbedeutung dokumentieren. Der Übergang von der handwerklichen Produktionsweise auf die industrielle und damit (natur)wissenschaftliche Organisation der Produktion wäre ohne diese stoffliche Basis, die durch die Erkenntnisse der Naturwissenschaften hervorgebracht wurden, nicht möglich gewesen.

Daß dieser naturwissenschaftliche Erkenntnisprozeß durch die gesellschaftsformationsspezifische Entwicklung, also der Genesis der bürgerlichen Gesellschaft vermittelt war, zeigt die Untersuchung von Wolfgang LEVEVRE (1978), in der er den Zusammenhang von "Naturtheorie und Produktionsweise" rekonstruiert.

Durch das Kommensurabilitätskriterium der praktischen Relevanz verlassen wir unseren immanenten Argumentationsgang, der sich allein auf den Standpunkt der KUHNschen Historiographie stellt. Dieser erweiterte Betrachtungsrahmen soll hier nicht weiter verfolgt werden. Es kam uns aber vor allem darauf an, noch einmal von externer Sichtweise her darauf zu verweisen, welche immensen, ja fast abenteuerlichen Abstraktionen und Gleichsetzungen implizit in der Paradigmaübertragung gesetzt werden. Gerade die praktische gesellschaftliche Relevanz der Wissenschaftsabteilungen, different aus welchen Gründen auch immer, kann den Formalismus und die historische Ignoranz gegenüber der Realge-

schichte drastisch belegen. Es besteht in diesen hier kritisierten Übertragungsversuchen das Paradoxon, daß die Geschichte eines Wissenschaftssektors in seiner besonderen Struktur negiert werden muß, um die eigene disziplinäre Geschichte zu strukturieren. Parallelen der Realgeschichten unter dem Kriterium der Einheitlichkeit der theoretischen Orientierung, womit wir wieder in der KUHNschen Position sind, lassen sich in der Psychologie als gesamt-disziplinäres ganzheitliches System nicht feststellen. Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Psychoanalyse, Strukturalismus der Genfer Schule, wenn wir einige relativ einheitliche Richtungen anführen wollen im Hinblick auf ihren disziplinären Bedeutungsgrad, sind im Gesamtfeld der Psychologie Teiltheorien. Eine annähernde Einheitlichkeit der psychologischen Disziplin als Kriterium eines paradigmatischen Zustandes hat es in ihrer Realgeschichte nicht gegeben.

"From this perspective, it would indeed be a miracle if the range, complexity, and richness of psychological phenomena were to be accomodated by one world view, one conceptual framework, one paradigm, or one theory. ROSENZWEIGs (1937) analysis of psychology's early schools of thought and BRUNSWIKs (1939, 1952, 1956) analysis of the conceptual focus of psychological theories demonstrate that no one school or theoretical viewpoint was able to encompass the totality of psychology. And my own (ROYCE 1970a) recent analysis ot the epistemic foundations of psychological theories concludes that most contemporary efforts are, in fact, area rather than general theories of behavior. Furthermore, the point is made that variations in 'epistemic commitments' are at least partially responsible for variations in theoretical outputs. For example, the radical empiricism of a Skinnerian will result in a theory which is different in form and content from the kind of theory we could expect from mathematical-modeling approaches. It is my guess that, in general, it has been more programmatic than explanatory, and that recognition of this fact by its proponents is a major reason for its underground character. However, psychology is in the midst of conceptual upheaval, and I suspect the paradigm change currently under way involves several shifts, the major ones being (a) a current decline in behaviorism, (b) a current rise of cognitive psychology, and (c) a subsequent surfacing of an implicit but persistent structuralism-functionalism"(ROYCE 1976, 36-38).

"But, more importantly, the analysis was trained upon specific communicative problems of psychology and provides, I think, an 'in principle' basis for the rejection of any belief that psychology can become a homogeneous or coherent discipline" (KOCH 1976, 511).

Welche Gründe für die Inhomogenität der Psychologie maßgebend sind, muß hier unberücksichtigt bleiben (vgl. HOLZKAMP 1977). Bei fundierter Betrachtung der Realgeschichten dürfte sich der Versuch, eine Kommensurabilität herstellen zu wollen, allein schon als absurdes Unterfangen verdeutlichen. Etwas zu vergleichen, das nicht vergleichbar ist, kann nur durch völlige Sinnentleerung der ursprünglichen Begriffsbedeutung, also durch reine Abstraktion, hergestellt werden. Das ökonomische Prinzip, das diesem kognitiven Prozeß 'entspricht', ist die allgemeine Äquivalentform (vgl. PAULS 1978; MÜLLER 1977). Der Zweck wissenschaftlicher Arbeit, wirkliche Erkenntnis zu produzieren, erfordert aber gerade die Konkretion im Wissen. Die sinnentleerte Begriffsübertragung, weil Genesis und Gehalt eliminiert sind, schafft sinnloses 'Wissen' oder Pseudowissen.

Teil II

Theoretische Ebene: Zur Kritik entwicklungspsychologischer Konzeptionen. Verhaltenstheoretischer und genetisch-struktureller Ansatz.

Metatheoretische Grundauffassungen präformieren die Theorie und damit die Realitätserkenntnis. Dieser Prozeß ereignet sich aber nur dann, wenn methodologische Vorannahmen und inhaltliche Prämissen im Theoriebildungsprozeß auch zur Anwendung kommen. Diese Praxis besteht im Forschungsprozeß durch die besondere Strategie, inhaltliche Forschungsergebnisse und -ziele durch methodologische Rahmen zu begründen. Der Widerspruch von Inhalt und Methode wird in diesem Vorgehen nicht mehr problematisiert. HAYEK nennt dies den szientistischen Standpunkt, durch den Erkenntnishaltungen und -methoden aus der Physik und Biologie in die Sozialwissenschaften kritiklos übernommen wurden: "Der szientistische Standpunkt, zum Unterschied vom wissenschaftlichen, ist kein vorurteilsloses, sondern ein sehr vorurteilsvolles Herantreten an den Gegenstand, das, noch bevor es seinen Gegenstand betrachtet hat, zu wissen glaubt, welches der geeignetste Weg ist, ihn zu untersuchen" (HAYEK 1959, 16).

Als rigoroser Szientismus kann der verhaltenstheoretische Ansatz in der Entwicklungspsychologie bezeichnet werden. Er steht in der Tradition behavioristischer Psychologie, die sich durch eine bestimmte Form des Objektivismus auszeichnet. Wir zeigen die verhaltenstheoretische Konzeption exemplarisch an WOHLWILL (1977) auf. Er versteht Entwicklungstheoriebildung als allein möglich nach den Regeln des logisch-mathematischen Paradigmas. Das Ziel der Theorie besteht analog zu den exakten Naturwissenschaften in der quantitativen Rekonstruktion des 'reinen

Falls' der Entwicklung, die modal-prototypisch sein soll. Es geht dabei aber nicht um eine psychisch-kognitive Gesamtentwicklung des Subjekts, auch nicht um die Entfaltung relevanter Dimensionen der kognitiven und emotionalen, sondern die Beschreibung gemäß traditionellem Methodologiemodell, vereinzelter Dimensionen/Skalen (Elementarisierung) gilt als Forschungsstrategie. Die Abstraktion vom konkreten Individuum ist die Basis der Theorie. Ebenso wird es zum methodologischen Ziel dieser Konzeption, von den objektiven Bedingungen der Erfahrungen, ja von der Erfahrung selbst als systematischen Faktor der Entwicklung zu abstrahieren. Erfahrung besitzt so allein modifizierenden Charakter. Die Beliebigkeit der theoretischen Inhalte ist allein durch ein formales Kriterium beschränkt: Das quantitative Wachstum der zu untersuchenden Dimension. Erklärungsgehalt und Empirizität werden durch diese empiristisch-idealistische Theoriebildung weitgehend ausgeschaltet. Relevanz für die Entwicklungspraxis von Individuen eliminiert sich durch diesen Theoriebildungsprozeß von selbst.

Der genetisch-strukturelle Ansatz von PIAGET orientiert sich in anderer Weise an Logik und Mathematik. Diese höchstentwickelten reinen Denkkategorien dienen zur Bestimmung der kognitiven Operationen, die vom Subjekt durch Koordinierung der Handlungen interiorisiert werden. Mathematische Transformationsstrukturen gelten somit nicht als Beschreibungsinstrumente gemäß empiristischer Auffassung, sondern sie stellen reale kognitive Prozesse/Strukturen dar. Handlung wird in der Theorie von PIAGET allein auf die subjektive Seite bezogen. Dadurch gerät die objektive Realität als historische Formung der Denkentwicklung aus dem theoretischen Blickfeld. Dies scheint auch eine Konsequenz des universalistischen Anspruchs in der Theorie zu sein, die sich mit dem "beliebigen Subjekt" beschäftigt. Historizität

des Denkens, in seiner Form und seinem Inhalt, wird so in der Intelligenzgenese nicht reflektiert.

Die Probleme, die wir im Rahmen des genetisch-strukturellen Ansatzes kognitiver Entwicklung behandeln, beziehen sich daher auf die vernachlässigten Bedingungen des Handlungsprozesses: Die objektive und subjektive Seite. Auf der objektiven Seite wird der Versuch unternommen, die historische Funktionalität formal-logischer Operationen auf verschiedenen sozialen Handlungsebenen aufzuzeigen. Es ist ein allgemeines Charakteristikum kognitiver Theorien, daß die psychische Ebene weitgehend ausgeblendet bleibt. Diese Trennung der psychischen Gesamtheit des Subjekts wird in ihrer Bedeutung innerhalb der PIAGETschen Theorie untersucht. In seiner Entwicklungstheorie wird dadurch nämlich die zentrale Dimension, das Verhältnis des Individuums zu sich selbst, seine Reflexivität negiert. Dieser Mangel resultiert aus seiner bloß funktionalen Subjektauffassung, die den Menschen als "Zentrum des Funktionierens" betrachtet.

PIAGET behandelt somit allein das Verhältnis des Subjekts nach außen und nicht seine reflexive Beziehung, die dadurch mitkonstituiert wird. Dieses Charakteristikum teilt er mit der verhaltenstheoretischen Entwicklungsauffassung. Daraus ergibt sich auch für beide Konzeptionen die Frage, welches Ziel denn in der Theorie für die Psychogenese entwickelt wird. Aus beiden Ansätzen läßt sich nur die Folgerung ableiten, daß als alleinige Zielvorstellung für die Entwicklung der Individuen die Anpassung an die historische Realität existiert. Ein autonomes Subjekt, das in kooperativer Gemeinschaft mit anderen das gesellschaftliche Leben produziert und gestaltet, kann aus dem eingeschränkten theoretischen und unhistorischen Blickwinkel dieser Entwicklungskonzeptionen nicht zur Zielsetzung werden. Inhaltliche Zielbestimmungen sind jeder

Theorie explizit oder implizit, weil die formale Zieldefinition, die sich bloß auf die Funktionsweise des Gegenstandes richtet, nur die methodologische Erkenntnisebene betrifft.

3. Verhalten und Entwicklungsfunktionen

Der Behaviorismus"beherrschte"die amerikanische Psychologie vom Beginn dieses Jahrhunderts an. In der deutschen Psychologie wurde er zur dominanten Forschungsrichtung nach dem zweiten Weltkrieg im Zuge der politisch-ökonomischen Orientierung Westeuropas an den USA. In den vergangenen zwanzig Jahren schwand der Einfluß der behavioristischen Psychologie auf der theoretisch-inhaltlichen Ebene. Auf der methodologischen Ebene ist aber die behavioristische Tradition weiter existent, nämlich ihre Orientierung an der naturwissenschaftlichen Theoriebildung und Methodik. Worin bestand die Grundauffassung des Behaviorismus? Durch diese vorinhaltliche 'Wissenschaftstheorie' nämlich wurde die Untersuchung des psychologischen Gegenstandes normiert und damit reduziert.

Der Kern der Kritik an der Wundtschen Psychologie, die sich ebenso an den Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, orientierte, bestand in der Ablehnung der Introspektion. Damit wurde aus dem behavioristischen Forschungsprozeß die gesamte psychisch-geistige Realität eliminiert. Das bedeutete nicht die Leugnung ihrer Existenz, sondern nur die Verneinung der Möglichkeit, sie gemäß Kriterien wissenschaftlicher Erkenntnis zu untersuchen. In der spezifischen Vordefinition wissenschaftlicher Erkenntnis liegt nun die Basis des Behaviorismus: Allein solche subjektiven Ereignisse gelten als wissenschaftlicher Gegenstand, die mit objektiven Methoden zugänglich sind. Als objektiv galten dabei allein die experimentellen Verfahrensweisen der exakten Naturwissenschaften, die einen Teil des logisch-mathematischen Paradigmas darstellen. Vom Beginn seiner Entstehung an war für den Behaviorismus der psychologische Forschungsprozeß identisch mit dem Methodologiemodell der Naturwissenschaften, insbesondere der Physik. Die Assimilierung dieses Wissenschaftsmodells

führte notwendig dazu, daß allein unmittelbar beobachtbare Ereignisse als Untersuchungsgegenstand galten und diese unter dem Begriff Verhalten subsumiert wurden. Psychologie hatte ihren Gegenstand zu betrachten wie die Physik als 'Körper in Bewegung' (MACKENZIE 1977, 13 f). Damit wurde das menschliche Verhalten auf die organismische Ebene reduziert (HOLZKAMP 1973). Diese inhaltlichen Auffassungen resultierten aus einer spezifischen Wissenschaftsauffassung, die durch ihren methodologischen Reduktionismus die psychische Realität eliminierte, indem als allgemein verbindliche Basis allein die naturwissenschaftliche Methodologie galt. MACKENZIE bezeichnet die behavioristische Wissenschaftsauffassung als 'methodologischen Objektivismus' (1977, 8). Daß in dieser methodologischen Orientierung die neoposivistische Idee der Einheitswissenschaft mitspielt, versteht sich von selbst. Durch den Behaviorismus wurde die positivistische Forschungsnorm in der Psychologie zur vollen Geltung gebracht, daß die Methodologie das Primat vor dem Gegenstand besitzt. Es läßt sich aufgrund der psychologischen Forschungsrealität, die am logisch-mathematischen Paradigma orientiert ist, feststellen, daß letztlich die Methodologie selbst zum Gegenstand geworden ist und ihn damit ersetzt.

Mit dieser Skizze der verhaltenstheoretischen Psychologie soll die Einordnung der entwicklungspsychologischen Konzeption von WOHLWILL (1977) verständlicht werden. Sie ist am logisch-mathematischen Paradigma orientiert und vertritt daher auf methodologischer Ebene das exakt naturwissenschaftliche Theoriemodell. Auf inhaltlicher Ebene bildet das Verfahren von Individuen den alleinigen Gegenstand. Die Affinität zur behavioristischen Tradition besteht somit hinreichend. In der spezifischen methodologischen Konzeption von WOHLWILL wird deutlich, daß die

formale Methodik das Primat gegenüber dem Forschungsgegenstand besitzt und ihn damit vordefiniert.

3.1 Entwicklungsbegriff, Theoriebildung und -inhalt.

Entwicklungsbegriff:
Die Bestimmung der Entwicklung im verhaltenstheoretischen Ansatz beinhaltet als Kernkriterium den Unterschied von Verhaltensweisen auf einem Zeitkontinuum: "Veränderungen des Verhaltens in der Zeit - die den Gegestand jeder entwicklungspsychologischen Forschung bilden - sind ein verhaltensinhärentes Merkmal" (WOHLWILL 1977, 34). Oder: "In der Entwicklungspsychologie sollten als grundsätzliches Untersuchungsproblem die mit dem Alter einhergehenden Veränderungen des Verhaltens angesehen werden" (WOHLWILL 1977, 38).

Das Problem, wie Entwicklung begrifflich zu fassen sei, erscheint durch die zwei Merkmale Zeitkontinuum (chronologisches Alter) und Verhaltensunterschiede (quantitative/qualitative Veränderung) hinreichend gelöst. Bei näherer Betrachtung der Merkmale ergibt sich aber, daß sie identisch sind: Beide setzen sich aus Unterschieden und ihren Relationen zusammen. Zeit besteht aus abstrakten, metrisierten Unterschieden und Verhaltensveränderungen sind nichts anderes als der Vergleich von Verhaltensunterschieden, die strukturell betrachtet oder gemessen werden (WOHLWILL 1977). Jeder Unterschied ist aber als solcher statisch konstant, vor allem wenn er als bloße Quantität existiert in einem Verhaltensmaß oder in der Zahl, die das Alter angibt. Auch die Relationen zwischen diesen Unterschieden ergeben selbst nur Unterschiede, die wiederum der Konstanz unterliegen. Die Verhaltenstheorie der Entwicklung betreibt somit eine Aneinanderreihung von Unterschieden und bleibt damit immer auf der Ebene der Konstanz. Dadurch entsteht kein Begriff von Entwicklung.

Ebenso wird der konkrete Entwicklungsverlauf in seinen subjektiven und objektiven Bedingungen aus der Theoriebildung eliminiert. In der verhaltenstheoretischen Forschungskonzeption wird somit Entwicklung unterstellt: Das, was durch die Theorie eigentlich zu erklären wäre, geht schon als selbstverständliche Realität ein.

Der Entwicklungsbegriff enthält daher allein Resultate der Entwicklung, die als Verhaltensunterschiede dem Alter zugerechnet werden. Die psychologischen und sozialen Prozesse wie Zustände als konkrete Inhalte der Entwicklung, ebenso deren Vermittlung durch das Handeln des sich entwickelnden Individuums wie der Individuen in seinem gesellschaftlichen Umfeld können erst die Verhaltensunterschiede als psychische Entwicklung erklären. Damit sind die Erfahrungen des handelnden Individuums als objektive Entwicklungsvoraussetzungen und deren Verarbeitung als subjektive Konstruktion der Psychostruktur die zwei Erklärungsbereiche, die immer eine Einheit bilden. WOHLWILL nimmt in seiner Konzeption aber die Erfahrung als eine Sonderbedingung der Entwicklung. Die Besonderheit besteht darin, daß Erfahrung nur als Modifikationsfaktor für Entwicklung angesehen wird: "Diese Untersuchung ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, inwieweit ein Plan ... zur Bewertung der Effekte früher Erfahrung unsere Sichtweise der Modifikation der Entwicklung durch derartige Erfahrungen verbessern kann" (WOHLWILL 1977, 375; Hervorhbg. W.H.).

Durch die Marginalität der Erfahrung und damit der sozialen Lebensbedingungen wird der Entwicklungsvorgang selbst zum Mysterium. Die verhaltenstheoretische Grundannahme, daß Entwicklung verhaltensinhärent sei und daß es letztlich um die Aufdeckung der Mechanismen der Entwicklung gehe (WOHLWILL 1977, 60), bestätigt die strukturelle Affinität zu traditionellen behavioristischen Auffassungen.

Sie besteht wesentlich darin, daß das organismische Niveau in der Untersuchung menschlichen Verhaltens und seiner Entwicklung nicht verlassen wurde: Dem Organismus werden hypothetisch die Mechanismen zugeordnet, die Entwicklung bedingen. Die darin gesetzte mechanistische Naturauffassung menschlicher Psyche und ihre Abstraktheit zeigen, daß die verhaltenstheoretische Entwicklungskonzeption und ihre logisch-mathematische Methodologie für die Untersuchung der wirklichen Entwicklung von Individuen inadäquat ist.

Theoriebildung:
Sie wird von der Methodologie des logisch-mathematischen Paradigmas bestimmt. Der Prozeß der Theoriebildung beginnt bei der Abstraktion oder in der Vorstellung des Forschers: Die Konstruktion von Skalen oder Entwicklungsdimensionen (WOHLWILL 1977, 59), die dann in ihren quantitativen oder qualitativen Verhaltensausprägungen auf deskriptiver, korrelativer und experimenteller Ebene untersucht werden sollen. Es handelt sich dabei um das klassische Modell der Aussagenüberprüfung. Die strukturelle Affinität zum nichtgenetischen Theoriebildungsprozeß in den exakten Naturwissenschaften zeigt sich in folgenden Merkmalen: 1) Zustandsmessungen des Verhaltens als Abstraktion vom Handlungsprozeß. 2) Vergleich der Konstanzen und die Herausarbeitung von Unterschieden. 3) Die konstante Entwicklungsdimension wird damit nur durch konstante Unterschiede scheinbar in "Bewegung gebracht" als Gleichsetzung von Veränderung und Entwicklung. 4) Die Methodologie des logisch-mathematischen Paradigmas, die als quantifizierende Methodik nur Variationen von Konstanzen (Zahl) und Invarianzen (Faktor etc.) manipulieren kann. Sie produziert damit allein konstante Resultate, die keinen Aufschluß über psychische Entwicklung geben. Sie zeigen nur Veränderungen des Verhaltens an. Diese verhaltenstheoretische Theoriebildunskonzeption führt

zu keiner Entwicklungstheorie, sondern zu einer Unterschiedstheorie von Verhaltensdimensionen mit Altersangabe.

Die Form dieser Theoriebildung ist letztlich idealistisch, nicht empirisch, wie sie vorgibt zu sein. Begriffe/Dimensionen werden ideell gebildet vor der Wirklichkeit des Gegenstandes. Sie werden dann konfrontiert mit der Realität. Dabei tritt das darin gesetzte erkenntnistheoretische und -praktische Dilemma auf, daß nie geklärt werden kann, ob der Begriff auch empirisch den Realgegenstand erfaßt, den er als Erkenntnisziel hat. Die Beziehung zwischen Begriffs- und Objektebene bleibt somit zufällig. Ja, es kann sich im logisch-mathematischen Forschungskonzept, wie es hier diskutiert wird am Beispiel verhaltenstheoretischer Entwicklung, auf deskriptiver Ebene ebenso um eine beliebige Subsumtion von Realität handeln, da keine Überprüfung durch die Veränderbarkeit des Gegenstandes möglich ist. Die Realität wird somit durch den Theoriebildungsprozeß einer bloßen Normierung unterworfen. Der prinzipielle Realitätsunterschied von theoretischer und empirischer Ebene, von Begriffs- und Objektebene bleibt in der idealistischen Form der Theoriebildung, die nicht von der Handlungsrealität ausgeht, als wirkliche Voraussetzung der Theoriebildung, beliebig aufgrund des verkehrten Ausgangspunktes. Die Beliebigkeit wird deshalb durch eine formelle Normierung zu lösen versucht, für die das logisch-mathematische Paradigma das Instrumentarium liefert.

Theorieinhalt:
Entwicklungsfunktionen sind der Inhalt der verhaltensorientierten Entwicklungsvorstellungen. Sie werden von WOHLWILL formell als abhängige Variablen definiert. Eine Entwicklungsfunktion ist dann "... die Form oder Art der Beziehung zwischen dem chronologischen Alter des Individuums und den Veränderungen, die in seinen Reaktionen

auf irgendeiner spezifizierten Verhaltensdimension im Verlauf seiner Entwicklung bis zur Reife beobachtet werden können" (WOHLWILL 1977, 50).

Der Funktionsbegriff kann sich prinzipiell auf zwei Sachverhalte beziehen. Zum einen kann er die Funktionsweise eines Ereignisses/Prozesses erklären, zum anderen die Funktionalität eines Gegenstandes/Prozesses für ein anderes Objekt. In der ersten Bedeutung handelt es sich um eine interne Beziehung, im zweiten um eine externe. Die Verwendung des Begriffes Funktionalismus für eine theoretische Richtung hat daher die Bedeutungsunterschiede zu reflektieren. Eine Kennzeichnung dieses verhaltenstheoretischen Ansatzes als funktionalistisch kann daher nur den internen Funktionalismus meinen. In der behavioristischen Psychologie wird das Verhalten als eine Funktion von Stimuli verstanden. Stimuli sind letztlich subjektive Definitionen von externen, objektiven Bedingungen (DICK 1974). Eine bloß formelle Verwendung des Funktionsbegriffes im mathematischen Sinn ist eine weitere Variante der Bedeutung des Funktionsbegriffes. Man kann daher den traditionellen Behaviorismus nur als formellen Funktionalismus adäquat sehen: "Es ist demgemäß inadäquat, die moderne Psychologie, etwa behavioristischer Prägung, als 'Funktionalismus' zu bezeichnen, sofern mit diesem Wort auch nur, mit Rückbezug auf DARWIN, eine Vorstellung von Überleben durch Umweltanpassung auf organismischem Niveau verbunden ist. Einen derartigen funktionalistischen Akzent hat die Psychologie, wenn sie ihn je hatte, längst verloren. Funktionalismus kann jetzt nur noch im mathematischen Sinne verstanden werden: R = (f) S. Selbst die Humanethologie kann, trotz der absoluten Verfehltheit ihrer Grenzüberschreitungen in den Bereich menschlicher Gesellschaftlichkeit ..., durch Einbeziehung der historisch-phylo-

genetischen Dimension die Tatsache, daß Menschen zu überleben fähig sind, wenigstens auf organischem Niveau, unvergleichlich besser erklären als die traditionelle Psychologie" (HOLZKAMP 1977, 83, Anm. 6.).

Was ist der Inhalt der Entwicklungsfunktionen? Sie sollen "modal prototypisch" sein und den Erwartungen einer "normalen" Entwicklung entsprechen (WOHLWILL 1977, 52). Das Kriterium des Durchschnitts bildet somit einen wesentlichen Inhalt der Funktion auf formeller Ebene. Auf qualitativer Ebene sind die Dimensionen beliebig insofern, als sie nur dem Kriterium des Wachstums/Veränderung unterliegen. Aus dem Pool möglicher Entwicklungsfunktionen, die in ihrer quantitativen Zunahme nur als Verhaltensveränderungen gelten, werden folgende genannt: "Einige Beispiele sind klar: "Wortschatzgröße (ebenso wie andere, interessantere Maße der sprachlichen Entwicklung), Fähigkeit zur Raumwahrnehmung, visuo-motorische Koordination, sprachliches Gedächtnis, Aufmerksamkeitsdauer. Andere Verhaltensvariablen ergeben sich, wenn man sie neu formuliert: Anfälligkeit gegenüber Wahrnehmungstäuschungen oder Genauigkeit der visuellen Unterscheidungsfähigkeit wären dabei wohl ungeeignet, aber Stärke von Assimilierungstendenzen oder Fähigkeit, Stimulus-Informationen über räumliche und zeitliche Distanz hinweg zu integrieren, würden sich vielleicht als vielversprechend herausstellen" (WOHLWILL 1977, 53).

Die Relevanz der einzelnen Entwicklungsfunktionen für die wirkliche Entwicklung von Individuen unter bestimmten historischen Verhältnissen läßt sich nur schwer einsichtig machen. Aber Irrelevanz der Forschungsresultate für die Optimierung von Handeln und Subjektivität ist ja dem logisch-mathematischen Paradigma inhärent. Dies ist mittlerweile zum Gemeinplatz geworden (SCHNEIDER 1980). Die gesamte Relevanzproblematik verweist wiederum auf die

manifeste Präformation des Gegenstandes durch die Methodologie, aber ebenso auf das gesellschaftliche Bewußtsein der Wissenschaftlergemeinschaft selbst. An der methodologischen Inhaltsneutralität zeigt sich nämlich der perspektivlose und unkritische Wissenschaftscharakter. Sein Erkenntnisinteresse besteht nicht darin, durch Wissenschaft dazu beizutragen, das Leben von Menschen zu verbessern, die unter "nichtmodalen" Bedingungen ihre Entwicklung leisten müssen. Ja, es wird unterstellt, daß die sogenannte Modalität der zu Invarianzen formalisierten Verhaltensunterschiede die Entwicklung des Menschen darstellt. Die Absurdität dieses Generalisierungsanspruchs in der verhaltenstheoretischen Entwicklungskonzeption wird offensichtlich bei der Vorstellung der Entwicklungsidentität eines Massai und eines Westeuropäers. Modale Verhaltensdefinitionen zeugen ebenso vom Ideologiecharakter derartiger Wissenschaft, die historische soziale Verhältnisse, die sich auf familiärer, qualifikatorischer und ökonomischer Ebene radikal unterscheiden in ihren Entwicklungszusammenhängen, aus ihrem Theoriegebäude verbannen. Modalität der Entwicklung als reiner Fall des Gegenstandes, wie er in den Naturwissenschaften experimentell hergestellt wird, beinhaltet die Selbstaufhebung einer kritischen und praktischen Potenz der Sozialwissenschaften.

Wie kann die Fiktion des reinen Falls hergestellt werden? Durch Abstraktion allein von allen realen, das heißt modifizierenden Entwicklungsbedingungen wie z.B. individuellen und objektiven Unterschieden." Das Vorgehen bei der Ermittlung einer Entwicklungsfunktion kann nur erfolgreich sein, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: Erstens muß es sich um eine Verhaltensvariable handeln, bei der Veränderungen mit dem Alter in ausreichender Größe erwartet werden können, denn diese Veränderungen

müssen sich ja durchgängig von dem 'störenden Einfluß' ... abheben, der durch die Varianz aufgrund von situativen Faktoren, Stimulus-Bedingungen und Stichproben- und Meßfehlern ins Spiel kommt. Zweitens müssen diese Veränderungen im Verlauf des Alters einigermaßen unabhängig von Unterschieden in speziellen Erfahrungs- und Umweltbedingungen sein, damit sich überhaupt eine modale prototypische Funktion bestimmen läßt, die man unter 'normalen' Entwicklungsbedingungen erwarten kann" (WOHLWILL 1977, 52).

Die Fiktion der reinen Entwicklung wird hergestellt durch die "ausreichende Größe" der Verhaltensvariable und durch die Eliminierung von "speziellen" objektiven Bedingungen. Die allgemeinen objektiven Bedingungen werden aber im gesamten Theoriekonzept nicht genannt, denn sie, wie im Entwicklungsbegriff oben schon gezeigt wurde, existieren als Erkenntnisgegenstand derartiger Psychologie nicht. Die durchschnittliche Entwicklung als modale Verhaltensabfolgen verbleibt auf bloß deskriptivem Niveau und sie wird nur erreicht unter radikaler Abstraktion von allen konkreten Unterschieden der Individuen. KOLAKOWSKI bezeichnet dieses Forschungsverständnis dementsprechend: "Die positivistischen Kriterien, die das menschliche Individuum ausschließlich aufgrund seiner objektiv feststellbaren Placierung in der interindividuellen Kommunikation charakterisieren, setzten die subjektiv verstandene Individualität als potentiellen Forschungsstand sozusagen außer Kraft" (1977, 87).

Der Theorieinhalt stellt das Wesen jedes Forschungsprogramms dar. An den behandelten und zu behandelnden Problembereichen läßt sich ablesen, in welcher sozialen und historischen Verantwortung sich eine Wissenschaftlergemeinschaft definiert. Die 'sprichwörtliche' Borniertheit der exakt naturwissenschaftlichen Forschungspraxis gegenüber den gesellschaftlichen Problemen und Konsequenzen

ihres Tuns läßt sich ohne Einschränkung auf die verhaltenstheoretisch orientierte Psychologie übertragen. Die spezifischen Gründe für die inhaltliche Begrenztheit der verhaltensorientierten Entwicklungskonzeption dürften hinreichend deutlich geworden sein. Ihre strukturelle Affinität zur ökonomisch-politischen Theorie der bürgerlichen Gesellschaft besteht darin, daß individuelle und gesellschaftliche Entwicklung allein nach der Norm des quantitativen Wachstums definiert sind, ohne die gesellschaftliche Bedingtheit dieser Norm als Ursache zu verstehen. Verhaltenstheoretische und politisch-ökonomische Wachstumstheorie sind identisch in ihrer Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten.

3.2 Zur Entwicklungsfunktion Schulleistung: Normative Implikationen für die individuelle Entwicklung.

Die bisherige Diskussion des verhaltenstheoretischen Ansatzes bezog sich auf das allgemeine Verhältnis zwischen ihm und dem logisch-mathematischen Paradigma. Im folgenden wird am Beispiel von zwei historisch relevanten Entwicklungsfunktionen, Schulleistung und Intelligenz, dieses Verhältnis konkretisiert. Es wird sich dabei vor allem der Widerspruch zwischen realem Gegenstand und seiner methodologischen Bearbeitung zeigen. Daraus resultieren spekulative Aussagen, die mit dem Schein der Empirizität auftreten.

Die Orientierung sozialwissenschaftlicher Arbeit am nomothetischen Forschungsmodell der exakten Naturwissenschaften zielt auf die Kontrolle und Prognose individuellen Verhaltens. Durch die reflexive Struktur menschlichen Handelns und ihre prinzipiell möglichen Freiheitsgrade ist die Gültigkeit nomothetischer Aussagen als kausale Funktionszusammenhänge für die Kennzeichnung des Wesens individuellen Handelns inadäquat. Sie erfaßt nur spezielle Ereignisfolgen, nicht die Grundstruktur. NEISSER kritisiert aus kognitiver Sicht die prognostische Gültigkeit psychologischer Aussagen:" Wahrnehmung und Kognition sind normalerweise nicht einfach Operationen des Kopfs, sondern Transaktionen in der Welt. (...) Diese Tatsache ... hat bedeutende Implikationen für die oft vermutete Möglichkeit, daß Psychologen ihr spezialisiertes Wissen dazu gebrauchen könnten, menschliches Verhalten in seinem sozialen Kontext vorherzusagen und zu steuern. Das Wesen der Kognition scheint solche Vorhersagbarkeit prinzipiell wie praktisch unerreichbar zu machen"(1979,20).

Das Modell des Leistungsdefizits als Wissensunterschiede in Rangreihen bildet die Form der Entwicklungsfunktion Schulleistung. Dabei wird die inhaltliche Definition der Leistung durch Curricula oder "metainhaltliche" Intelligenz-

items zum Kriterium der Linie "schrumpfender Bildungsbegabung". Der gesellschaftliche ökonomische Charakter schulischer Selektionsprozesse für die Definition der Arbeitskraftentwicklung ist im logisch-mathematischen Paradigma irrelevant. KUTSCHERs (1979) Analyse der pädagogischen Diagnostik, die Wissenschaftstheorie gegen Wissenschaftstechnologie adäquat immanent kritisch wendet, aber nicht den inhaltlichen Schluß auf die immanenten praktischen Konsequenzen der nur scheinbar formalen Leistungsdiagnostik zieht, bleibt daher letztlich formalkritisch. In diesem Modell der Leistungslacks wäre nämlich herauszustellen, daß ganz spezifische Inhalte allein als relevant für die individuelle Begabungs- und Arbeitskraftentwicklung definiert werden. Daß "unbegabte" Individuen andere Inhalte als relevant für ihre Entwicklung erachten und vor allem aufgrund ihres individuellen Lernverhältnisses zu den schulischen Inhalten und Kommunikationsformen ein spezifisches Verhältnis - WILLIS (1979) spricht vom Spaß am Widerstand - selbst produzieren, um ihre individuelle Einheit des Handelns herzustellen, ist dem Modell des Leistungsdefizits fremd. Es orientiert sich in seiner rein formalen Diagnostik an der Ökonomie des Bildungssystems, in dem verkürzte Ausbildung auch verkürzte Kosten verursacht. Die ökonomische Entwicklung der individuellen Arbeitskraft ist gleichzeitig kongruent zur sozialen Arbeitsteilung.

Solange also Leistungsdiagnostik sich als formales wissenschaftliches Instrumentarium nur versteht, das mit dem Anspruch der gerechten Leistungsbeurteilung auftritt, die Gerechtigkeit nur als formale Gleichheit der für alle Schüler gleichen, das heißt objektiven Meßbedingungen und -items definiert, verleugnet sie die Voraussetzungen und Implikationen ihres Vorgehens. Die Voraussetzungen haben wir oben umrissen: Inhaltsausblendung der schulischen Arbeitskraftentwicklung; Ökonomisierung des Bildungssystems.

Diese Probleme sind aber schon hinreichend diskutiert unter der Thematik der schichtspezifischen Selektion.

Der Zusammenhang zur Entwicklungspsychologie zeigt aber eine gravierende Implikation des leistungsdiagnostischen Modells: Seine nativistische Begabungsauffassung. Dagegen wird jeder Verfechter formaler Diagnostik einwenden, daß er sehr wohl die sozialen Bedingungen und schulischen Inhaltsdefinitionen als begabungsrelevante Merkmale betrachtet: Er ist gegen jede nativistische Begabungsauffassung. Darauf ist aber zu entgegnen, daß dann eine völlig andere Leistungsdiagnostik zu praktizieren sei. Sie dürfte sich nicht an den schulisch-metainhaltlichen Messungen, wie Intelligenzitems, oder an den schulisch-inhaltlichen Messungen wie in sogenannten lernzielorientierten Tests orientieren. Sie müßte dann die Distanz von vorschulischem und schulischem Wissen der Kinder und die Distanzveränderungen im Laufe der Schulzeit auf inhaltlicher Basis liefern. Sie wäre konkrete Distanzmessung. Inhaltlich heißt dann, die Lebenswirklichkeit der spezifisch-relevanten gesellschaftlichen Gruppierungen zu untersuchen und aus ihren Kommunikationsinhalten Testkonstruktionen zu entwickeln. Denn könnten durch die schulischen Leistungstests, die den curricularen Leistungsgang in etwa immer nur messen, wie jede Leistungsbeurteilung, ob objektiviert oder subjektiviert durch den Lehrer, die wirklichen Entwicklungsfortschritte von Individuen zum Kriterium der Schulkritik und -veränderung werden. Bei gleichbleibenden Distanzen oder geringen Variationen, was ja durch die allgemeinen Schichtuntersuchungen im Zusammenhang für Schulleistung schon bekannt ist, läßt sich dann auch die Forderung nach inhaltlichen Veränderungen und bildungsökonomischen Reformen diagnostisch begründen.

Distanzmessungen nach dem Eigenschaftsmodell testdiagnostischer Verfahren, wie zum Beispiel das Verhältnis von Intelligenzmaßverlauf und Schulleistungsverlauf (MANDL 1974), das einen Schereneffekt zeigt, lassen keine konkret-

inhaltlichen Schlußfolgerungen über die Veränderung schulischer Inhalte und Lernprozesse zu. Ihre Kritik bleibt letztlich abstrakt. Es ist aber zu unterstreichen, daß durch das Modell der Distanzmessung Intelligenzleistung-Schulleistung keine nativistische Begabungsauffassung impliziert ist.

Nativistische Begabungsauffassung besagt, daß Individuen nur einen bestimmten Grad an Intelligenz, definiert zum Beispiel durch IQs, erreichen. Wie daher durch objektivierte Leistungsmessung das "Begabungsdefizit" eines Individuums im Vergleich zu anderen definiert wird, so wird auch seine Distanz zu anderen objektiviert definiert durch die jeweilige Schullaufbahn. Das Resultat, der unterschiedliche Schulabschluß, ist dann das "Ergebnis" des Leistungsdefizits.

Die Begründung des Leistungsdefizits ist das Begabungsdefizit: Begabung ist durch objektivierte Leistung definiert. Niemand sieht aber Begabung in den Individuen. Voraussetzung und Resultat sind daher identisch: Leistungsresultat ist Begabung. Durch die inhaltliche Differenz der Testitems in Intelligenzmessungen treten natürlich Unterschiede zu Schulleistungen auf, die dann als Über- oder Unterbegabung interpretiert werden können. Begabung wird aber immer nur an anderen Inhalten, Intelligenzitems, gemessen. Wenn daher niedriges Intelligenzmaß und niedrige Schulleistung tatsächlich übereinstimmen, bezogen auf einen individuellen Schüler, ist er also tatsächlich unbegabt, gemäß des formalen Modells der Leistungsdiagnostik. Wie soll denn seine Begabung noch nachgewiesen werden, außer durch andere Inhalte?

Hiermit sind wir auch am Ausgangspunkt der Argumentation: Die Implikation der nativistischen Begabungsauffassung. Widerlegungsversuche, die sich auf die Schichtbedingtheit der obigen Leistungsübereinstimmung zurückziehen, unter-

stellen nur, daß in der Vergangenheit des konkreten Individuums Verhältnisse herrschten, die eben nur so eine geringe Leistung oder Begabung zum Übereinstimmungszeitpunkt entstehen ließen. Sie unterstellen aber immer, daß die Leistungsfähigkeit oder Begabung tatsächlich in bestimmbaren Grenzen existiert: Die Implikation der abgegrenzten Begabung als begrenztes Potential ist im Modell des Leistungsdefizits notwendig gegeben. Dies ist seine Form des nativistischen Begabungsbegriffes. Es ist keine nativistische Entstehungstheorie, sondern eine nativistische Entwicklungsgrenzentheorie, die individuelle Grenzen der Begabungsentwicklung implizit unterstellt. Wenn dies verneint wird durch den Verweis auf nur spezielle Begabungen, die es dann als praktische oder theoretische zum Beispiel geben soll, dann bedeutet das ebenso, daß Individuen in ihrer konkreten Entwicklung nicht zu anderen Begabungen fähig sind.

Der Zusammenhang zur Entwicklungsfunktion des Individuums besteht nun darin, daß ein spezifisches konkretes Individuum-Gegenstandsverhältnis geleugnet wird. Sie ist ja faktisch durch das Begabungspotential der "Natur" begrenzt. Diesen völlig undialektischen Entwicklungsbegriff, der in dem Modell des Leistungsdefizits enthalten ist, widerlegt auch die Entwicklungspsychologie PIAGETs, die jedem konkreten Individuum die Entwicklungsmöglichkeit zu allen Stufen der Intelligenz zuweist, wenn eben nicht gesellschaftliche Verhältnisse diese Entwicklung hindern. Als sozialwissenschaftliches Modell ist das Verfahren der formalen Leistungsdiagnostik unhaltbar. PIAGET formuliert allgemein, nicht historisch-konkret den Zusammenhang von Entwicklungsfunktion und objektiver Realität gegen eine Grenztheorie der Intelligenz: "Geht man davon aus und erkennt man an, daß das logische Denken notwendigerweise gesellschaftlich ist, so bleiben die Gruppierungsgesetze nichtsdestoweniger allgemeine Gleichgewichtsformen, die ebensosehr das Gleichgewicht des zwischenmenschlichen Aus-

tausches ausdrücken wie auch das der Operationen, deren jedes sozialisierte Individuum fähig ist, wenn es selbständig und gemäß seinen persönlichsten und neuesten Erkenntnissen denkt" (1947, 185f; Hervorh. W.H.). Die sozialhistorische Bedingtheit der Leistung als Intelligenzhandlungen spricht PIAGET für diesen Kontext hier hinreichend an, wenn er auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für die kognitive Entwicklung hinweist: "Es wäre indessen falsch, aus dem Gesagten zu schließen, die Gruppierungsgesetze seien der Zusammenarbeit wie auch dem individuellen Denken übergeordnet. Sie sind - sagen wir es noch einmal - nur Gleichgewichtsgesetze und stellen einfach jene besondere Gelichgewichtungsform dar, die dann erreicht wird, wenn einerseits die Gesellschaft keinen entstellenden Zwang mehr auf das Individuum ausübt - und andererseits, wenn das freie Spiel des Denkens des einzelnen weder das der andern noch die Dinge entstellt, sondern die Reziprozität der verschiedenen Tätigkeiten achtet" (1947, 186f). Entwicklungspsychologie im Sinne PIAGETs ist mit der im Sinne WOHLWILLs unvereinbar. Entwicklungsfunktionen sind sozial-historische und psychisch-geistige Bedeutungsstrukturen individueller Entwicklung.

3.3 Zur Entwicklungsfunktion Intelligenz: Humangenetische Entwicklungsaussagen und statistische Ursachenspekulation. Intelligenz und Denken.

In den Anlage-Umwelt-Theorien der Intelligenzentwicklung wird der Versuch unternommen, durch Aufspaltung der Intelligenztestscores die Anteile für die erbbiologische und sozial-historische Entwicklung zu differenzieren. Dem Modell liegt die Prämisse zugrunde, daß sich per statistischer Verfahren die "Ursachenpotentiale" erschließen lassen.

Ohne die Verbindung von logisch-mathematischen Verfahren und die biologischen Forschungsgegenstände der Humangenetik könnte die sozial-qualitative Hypothesenbildung derartiger Intelligenztheorie und ihre Verifikationsstrategie nicht erfolgen. Von daher ist zu prüfen, welche qualitativen Aussagen die Humangenetik leistet und wie sie mit der Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenz vereinbar sind.

3.3.1 Humangenetische Entwicklungsaussagen

Die Humangenetik unterscheidet zwei phänotypische Gruppierungen: Morphologische und funktionelle, die generell als biochemisch-strukturelle Qualität zu sehen ist. Morphologische Phänotypen werden mit quantitativen Verfahren beschrieben und unterschieden innerhalb ihrer phänotypischen Spezifität. Zur Gruppe der morphologischen Merkmale gehören überwiegend Körperform und ihre populationsspezifischen Unterschiede als Rassen. Funktionelle Merkmale werden mit serologischen, biochemischen, immunologischen u.a. Verfahren untersucht (RITTER 1977, 7). Funktionelle Merkmale sind die Qualitäten des lebendigen Organismus, die den biochemischen Ablauf steuern durch ihre besondere qualitative und quantitative Struktur. Im Mittelpunkt dieser phänotypischen Gruppe stehen daher "vor allem Proteine und Enzyme" (RITTER 1977, 7).

Das Ziel der Humangenetik besteht auf der theoretischen Ebene darin, Phänotypen auf ihre genetische Grundlage zurückzuführen, die als Kausalentität betrachtet wird. RITTER formuliert die Kausalitätssuche vorsichtig als Parallelisierung:
"Ziel der Analyse ist jeweils, einen umschriebenen Phänotypus (Erscheinungsbild) mit einem Genotypus zu parallelisieren, letztlich also Merkmalsunterschiede zurückzuführen auf Unterschiede der genetischen Information. Dieses Ziel

ist bislang nicht generell erreichbar; ebenso ist der Weg unterschiedlich in Abhängigkeit von dem jeweils untersuchten Merkmal und den angewandten Methoden" (1977, 7).

3.3.1.1 Genstrukturelle Ebene der Humangenetik: Genqualitäten

Die traditionelle humangenetische Forschung beruhte primär auf Familienuntersuchungen. Die Variation der Merkmale und die Systematik der Variationen ließ in diesem Analysemodell die Schlußfolgerung zu, daß dem Auftreten des Merkmals eine genetische Ursache zugrundeliegt. Durch den Familienvergleich wird die Übertragung von organismischen Merkmalen, die morphologische und funktionelle Phänotypen sein können, zwischen Eltern und Kinder durch Wiederholungshäufigkeiten erschlossen. Beispiele solcher Merkmalsanalysen auf familienstatistischer Grundlage sind die Vererbung des Geschlechts, Blutgruppen, morphologische und funktionelle Anomalien.

Die phänotypischen Ausprägungen in der traditionellen Humangenetik als Familienanalysen werden als Genprodukte aufgefaßt, die auf einem Gen besonderer Qualität basieren: Dem statistischen Gen. Das Verhältnis von Gen und Merkmal wird hier so formuliert: Ein Gen bewirkt ein Merkmal (RITTER 1977). Das statistische Gen kann also nicht in seinem speziellen Ort und seiner Wirkungsweise empirisch erfaßt werden. Die Geninformation wird aus den phänotypischen Regelmäßigkeiten erschlossen. Regelmäßigkeit in dem wiederholten Auftreten von Phänotypen, die auf keine organismusexternen Faktoren in der Entwicklung beziehbar sind, lassen den Schluß zu, daß Geninformationen dem Entwicklungsprozeß zugrundeliegen.

Die Kausalkette "Ein Gen-Ein Merkmal" hat die einfache Erscheinungsweise für ein Merkmal zur Folge als vorhanden

oder nicht. Da diese alternierende Absolutheit von Merkmalen für viele Phänotypen nicht zutrifft, sondern viele Merkmale als Variablen mit einer großen Streubreite in der Bevölkerung auftreten, kann die Variabilität nicht mehr durch ein Gen erklärt werden. Variabilität des Phänotyps wird deshalb auf viele Gene zurückgeführt und die genetische Ursache als Polygenie bezeichnet. Polygenie ist ebenso nicht als substantielle Qualität zu fassen, sondern als hypothetische Modellvorstellung, die aus einem Sekundärschluß über statistische Daten besteht.

Die statistische Generalanalyse ist in der Variabilitätsanalyse von Phänotypen natürlich darauf angewiesen, um eine genetische Ursache überhaupt als empirisch relevant annehmen zu können, wenigstens in der Genqualität eine Invariabilität des Genotypus nachzuweisen. Diese Genotypusidentität besteht in der Gesamtheit aller Geninformationen, die nur bei eineiigen Zwillingen anzutreffen ist. Die Ausprägung eines Merkmals, dessen spezifisches Gen nicht empirisch nachweisbar ist, wird somit auf die Gesamtheit aller Geninformationen bezogen.

Der Zusammenhang der Erklärung läßt sich logisch so darstellen: Von der Qualität des statistischen Phänotyps wird abstrahiert, der durch den Mittelwert zu einem hypothetischen Ein-Merkmal reduziert wird. Trotzdem ist der Phänotyp ein variabler Realitätsausschnitt. Die Variabilität kann daher nur tautologisch auf die Variabilität der Geninformationen oder ihrer Entwicklungsbedingungen - wie zum Beispiel organismisches Milieu, soziale Umwelt - zurückgeführt werden. Sollen aber theoretisch aufgrund der Fragestellung oder des Forschungsinteresses die Geninformationen als Determinanten absoluter Wirkung empirisch untersucht werden, dann sind zwei Schritte notwendig: Elimination der Entwicklungsrealität und Invariabilität der Geninformation.

Um aber die Empirizität der Erklärung zu begreifen, sind die Qualitäten der zwei Pole zu vergleichen. Im obigen Fall

der statistischen Genforschung sind die Qualitäten rein quantitativer Art: Von Variabilität wird auf Invariabilität geschlossen und umgekehrt die Erklärung konstruiert.

Die Empirizität der Erklärung liegt aber in der empirischen Qualität des Phänomens, nicht in seiner quantitativen Form, denn sie basiert auf dieser empirischen Existenz. Quantität als Zahlensymbol und Verhältnis kommt nirgends in der Realität des empirischen Phänomens vor.

Humangenetische Familienanalysen der statistischen Genuntersuchung sind daher insofern adäquate Vorgehensweisen, als die Qualität des Phänotyps rein organismischer Natur sind. Selbst Umwelteinwirkungen wie Ernährung, Genmilieu, Erkrankungen der Mutter sind auf der gleichen Qualitätsstufe existierende Realitäten. Sie sind stoffliche Existenzmodalitäten, die in einem stofflichen Wirkzusammenhang stehen. Kein Gramm soziale Wirklichkeit wirkt unmittelbar in diesen Zusammenhang ein.

Es handelt sich also bei der humangenetischen Analyse um den Entwicklungsprozeß organismusinterner und organismusexterner Phänomene, die Erscheinungsformen am Organismus des Individuums sind. Aber selbst für die Humangenetik gilt diese Ableitung von Gen und Genprodukt als vage. Die Vagheit der Kausalanalyse korrespondiert mit der Komplexität des Phänotyps, das heißt mit anderen Worten: Je weiter die quantitative Form von der empirischen Qualität entfernt ist, desto vager werden Kausalerklärungen.

"Kontinuierlich variable Merkmalssysteme werden also nicht von einem Genort allein kontrolliert, sondern von mehreren bis vielen loci (Polygenie). Beim gegenwärtigen Methodenstand ist man dabei noch nicht in der Lage, die Anzahl der loci einzugrenzen. Auf diesem Gebiet wird erst in der Zukunft eine Verbesserung zu erwarten sein. Diese Verbesserung ist wohl vor allem in den Methoden der Merkmalserfassung zu erwarten, nicht so sehr in den Methoden der statistischen

Analyse. Das Ziel muß sein, anstelle der bisherigen Merkmale mit kontinuierlicher Variabilität für den gleichen Merkmalskomplex einfacher gebaute Merkmale zu finden, die alternativ variieren. Mit anderen Worten: Merkmale mit kontinuierlicher Variabilität sind meist sehr weit abgeleitete Genprodukte; Merkmale mit alternativer Variabilität sind häufig mehr oder minder unmittelbare Genprodukte. Kann man aber solche recht einfachen Merkmale anstellen der komplexen Merkmale bestimmen, so läßt sich das polygene System in entsprechend viele einzelne Systeme, die jeweils von einem Genort abhängig sind, auflösen (RITTER 1977, 19).

Für den Erklärungswert eines Kausalzusammenhangs, der theoretisch formuliert wird, sind somit zwei Bedingungen als Kriterien entscheidend: Die empirische Existenzmodalität und die Vermittlungsdistanz zwischen der erklärenden und der zu erklärenden Realität. Das organismusexterne Phänomen hat als Existenzmodalität eine körperlich-stoffliche Wirklichkeit, das organismusinterne Phänomen Gen hat ebenso eine chemisch-stoffliche Existenzmodalität; die empirischen Existenzmodalitäten auf organismischer Ebene sind gleich. Sie unterscheiden sich nach ihrer Qualität und Form in der Zeit.

Die Vermittlungsdistanz bei polygenen Merkmalen ist dagegen sehr groß. RITTER bezeichnet dies als das Verhältnis von Komplexitäten. Je größer daher die Vermittlungsdistanz ist, desto hypothetischer ist die Erklärung. Die hypothetisch-qualitätsdistanzierten Erklärungen haben aber geringen wissenschaftlichen Wert, weil sie für die Anwendung humangenetischer Forschungsergebnisse relativ irrelevant sind. Sie ermöglichen keine praktischen Maßnahmen, zum Beispiel in der genetischen Beratung, weil sie nicht qualifizierbar sind.

Diesem traditionellen Niveau familienstatistischer Analysen folgte bereits seit 1945 die Ablösung der rein statistischen Qualität durch die funktionell-stoffliche Qualitäts-

analyse des Gens. RITTER formuliert die neue Kausalableitung von Gen und Genprodukt so:"Ein-Gen - Eine-Polypeptidkette" (1977, 2o). Die rein quantitative Analyse wird somit abgelöst von der qualitativen Untersuchung, wobei der Ableitungszusammenhang reduziert wurde. Die Vermittlungsdistanz der statistischen Kausalanalyse wurde somit überwunden. Das "neue" Gen ist das funktionelle oder Strukturgen.

Das moderne Niveau der Humangenetik hat somit durch die qualitative Untersuchung Fortschritte bei der Erforschung und Anwendung ihres Gegenstandsfeldes zu verzeichnen. Die Parallelität zu psychologischer Forschungsarbeit läßt sich notwendig herstellen, da in ihrem Forschungsbereich die nichtqualitativen Methoden noch den Standard der Untersuchung bestimmen. Das Problem psychologischer Untersuchungen besteht aber eben in der Qualitätsbestimmung ihres Gegenstandes.

"Das funktionelle Gen ist also, wie wir gesehen haben und wie es im zentralen Dogma der Genetik formuliert ist, der Bereich der DNS, der die Information für eine ganze Polypeptidkette enthält. Eine Polypeptidkette ist nun aber aus vielen einzelnen Aminosäuren aufgebaut; also besteht auch das funktionelle Gen aus entsprechend vielen Informationseinheiten für diese einzelnen Aminosäuren. (...)

Als man die genetische Analyse so weit verbessert hatte, daß man einzelen Aminosäuren erfassen konnte, nannte man diesen Forschungsbereich molekulare Genetik.Man sprach von molekularen Krankheiten und verstand darunter Krankheiten, die durch die Abänderung einer einzigen Aminosäure bedingt sind. Die primäre Genwirkung ist danach also die Synthese der einzelnen Aminosäuren" (RITTER 1977, 24)

Für die funktionell-qualitative Analyse der Genforschung ist die Zwillingsmethode weitgehend irrelevant geworden. Die funktionell-qualitativen Methoden sind in der Zwillingsforschung, die vorher statistische und morphologische Vorgehensweisen zur Eineiigkeitsdiagnose verwendete,

selbst fruchtbar geworden, weil durch ihre serologischen Untersuchungsmethoden erst die Eineiigkeit von Zwillingen mit hinreichender Sicherheit festgestellt werden kann. Dies bedeutet für frühere Zwillingsforschung im Bereich der Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenzentwicklung, daß möglicherweise ungleiche eineiige Zwillinge zu zweieiigen Untersuchungsprobanden wurden. Stellt man sich auf den vererbungsstatistischen Standpunkt, dann kann dadurch die Eineiigenkorrelation oder die Zweiigenkorrelation gestiegen sei. Aber die statistischen Konsequenzen und ihre Semantik ist für die Theoriebildung nur ein Scheinproblem, weil die qualitativen Voraussetzungen und Konsequenzen die Basis der Theoriebildung sind.

Aus der Unfruchtbarkeit der Zwillingsforschung für die qualitative Analyse in der Genforschung, die ganz andere Fragestellung beinhaltet als die bloß quantitative Analyse, resultiert das folgende Resumee:

"Der Vergleich der konkordanten bzw. diskonkordanten EZ- und ZZ-Paare liefert bei eindeutigen, monofaktoriellen Merkmalen, wie etwa den Blutgruppen, keine Information. Nützlich ist er aber in polygengesteuerten oder sonst unklaren Krankheiten. Auskunft liefert der Vergleich im wesentlichen aber doch nur hinsichtlich der Umweltstabilität der Merkmale. Die frühere Vorstellung "Erbe und Umwelt" ließen sich mit Hilfe der Zwillingsmethode prozentual gegeneinander aufrechnen, ist irrig. So bleibt denn heute auch nur noch ein kleiner, sehr begrenzter Kreis von Fragestellungen, die der Zwillingsmethode bedürfen" (RITTER 1977, 36).

Umweltstabilität bedeutet somit für die Entwicklung eines qualitativen organismischen Merkmals lediglich, daß der Umwelteinfluß stabil ist. Wie er die Entwicklung des Merkmals modifiziert oder verursacht im Wechselwirkungsprozeß Individuum-Umwelt prä- und postnataler Entwicklungs-

stadien ist durch die statistische Analyse der Umweltstabilität völlig offen. Ebenso völlig ungeklärt ist die organismusinterne Kausalrelation zwischen Phänotyp und polygenen Ursachen, die qualitativ-funktionell auf dem modernen Niveau der Humangenetik untersucht wird. Auf der biologischen Ebene der Humangenetik ist die Anlage-Umwelt-Theorie der Zwillingsforschung als irrelevant längst erkannt, weil die Problemstellungen qualitativ geworden sind.

Der Fehlschluß der Anlage-Umwelt-Theoretiker - und dieser Fehlschluß ist dem rein quantitativen Denken in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Gegenstände geschuldet -, an dem Beispiel der Intelligenzentwicklungstheorie in der Psychologie aufgezeigt, besteht darin: Die Gleichsetzung von Quantitätsunterschieden mit Kausalität.

Dies bedeutet nach anschaulicher empirischer Vorgehensweise, daß für ein Resultat das als Ursache zu gelten hat, was in der Form der Quantität als Mehr erscheint. Die quantitative Verteilung eines empirisch nicht trennbaren, und deshalb auch theoretisch nicht trennbaren, Zusammenhangs wird als Realbegründung für die Kausalaussage genommen. Daß die jeweiligen Qualitäten als empirische Existenzen in ihrer Wirkungsweise und damit Ursachenkonstitution nicht durch die Form der Quantität erfaßt werden können für den Gegenstandsbereich des Psychisch-Sozialen, ist hiermit auf dem Niveau der Humangenetik schon nachweisbar.

Im Rahmen der allgemeinen Genetik, die neben der medizinischen Genetik das gesamte Gebiet der Molekulargenetik umfaßt, formuliert GOTTSCHALK den Zusammenhang von Genwirkung und Umwelt ebenso negativ für alle statistischen Kausalschlüsse wie vorher RITTER:

"Da jedes Gen auf die Umwelt spezifisch reagiert, ist es beim heutigen Stand unseres Wissens nicht gerechtfertigt,

den Einfluß von Genotypus und Umwelt bei der Merkmalsgestaltung pauschal anzugeben. Man kann nicht sagen: 6o% der Merkmalsausprägung einer Art sind von seiner Umwelt und nur 4o% von seinem Erbgut abhängig. Derartige Aussagen könnten nur nach Berücksichtigung der Reaktion einer sehr großen Anzahl verschiedener Gene auf eine möglichst große Anzahl verschiedener Umweltfaktoren gemacht werden. Diese Befunde liegen in der notwendigen Breite nicht vor. Gesicherte Aussagen sind nur für Einzelgene möglich, und es ist verblüffend, welch gravierenden Einfluß bestimmte Umweltfaktoren haben können" (1978, 74).

3.3.1.2 Phänogenetische Ebene der Humangenetik: Genwirkungen

Auf der phänotypischen Ebene wurden zwei qualitative Merkmalsunterscheidungen vorgenommen, morphologische und funktionelle Merkmale. Die Phänogenetik beinhaltet die Wirkungsweisen, die zwischen Gen und Genprodukt vermitteln. Bei diesen Wirkungsweisen sind selbst wieder qualitative und quantitative Prozesse zu unerscheiden.

Morphologische Merkmale des Organismus sind in der allgemeinen und Humangenetik in ihrer Genstruktur und Wirkungsgeschichte noch unbekannt. Es handelt sich in der Morphogenese des Biologischen um die räumliche Dimension des Lebendigen. Die Art der Speicherung und die Wirkungsweisen der Erbinformation für die Herausbildung der Körperstruktur ist bisher als Nachweis molekularer Mechanismen noch nicht gelungen. GERGELY (1979) berichtet über eine experimentelle Untersuchung und ein theoretisches Modell von MEINHARDT, das die Morphogenese zu erklären versucht. Die Morphogene selbst sind bisher noch nicht empirisch analysierbar und damit real nachweisbar. Das Aktivator-Inhibitor-Modell von MEINHARDT operiert

mit der wechselseitigen Einwirkung von zwei unterschiedlichen Stoffqualitäten, die erst in dem aktiven Zusammentreffen die neue Struktur bilden. GERGELY berichtet als zusätzlichen Beleg für den wechselseitigen Einwirkungsprozeß in der Morphogenese, daß durch Untersuchungen an der Harvard-Universität im Bereich der Nervenphysiologie herausgefunden wurde, daß die Nervenzellfunktionen nicht autonom ihre Tätigkeit entwickeln können, sondern die Funktionalstruktur Gewebe-Nerv erst durch "Botenstoffe" des Gewebes zustandekommt.

"Die amerikanischen Wissenschaftler bewiesen nun, daß ausgebildete, sogenannte adrenergische Nervenzellen zum cholinergischen Typ umgepolt werden, wenn man sie gemeinsam mit Herzzellen in Kultur hält, ja sogar in einem zellfreien Medium, in dem sich zuvor Herzgewebe befunden hatte" (GERGELY 1979, 12).

Die Funtkionalstruktur von Nervenzellen kann also auch durch das organismische Milieu, d.i. die organismusinterne Umwelt, völlig umgekehrt werden. Dies ist für die Vorstellung eines autonomkausalen Wirkungsprozesses durch die Genstruktur ein radikalempirischer Gegenbeweis. Die Linearität der Vorstellung, daß in der Geninformation die Merkmalsstruktur und seine Funktionalität enthalten sind, ist so nicht mehr haltbar. Dies ist hier schon in Analogie zu der Ebene sozial-psychischer Merkmale, wie die Intelligenz sie darstellt, noch klarer und eindeutiger feststellbar, daß die Geninformation als autonom-kausaler Wirkungsprozeß für einen spezifischen Teil der Intelligenzmerkmale anzunehmen schlicht Spekulation bedeutet. Es sei hier aber betont, daß diese Analogie nur auf der interpretativen Spekulation des logisch-mathematischen Theoriemodells überhaupt hergestellt werden kann, denn sie würde sonst jeder "empirischen" Grundlage entbehren.

Auf der Ebene der Morphogenese und der Neurophysiologie kann daher die Entwicklung von raum-zeitlichen Strukturen

und ihrer Funktionen nur als Wechselwirkungsprozeß von Geninformation und organismischem Milieu bzw. als Wechselwirkungsprozeß von Organstruktur und Organprodukten begriffen werden. Dieser Wechselwirkungsprozeß kann als ein Bereich der subjektiven Existenz auf biologischer Ebene verstanden werden, die in der Theorie der Selbstorganisation der Materie zu erfassen versucht wird.

Für das gesamte Gebiet der Phänogenetik im Humanbereich formuliert RITTER ebenso eindeutig die Wechselwirkungsabhängigkeit von Geninformationsentwicklung:

"Auf dem Gebiet der Phänogenetik, der Genwirkung, zeigt sich vor allem, daß die Leistung der Gene keine konstante, unwandelbare Größe ist, sondern daß sie vielmehr abhängig ist vom genotypischen Milieu, primär aber vom komplementären Allel der diploiden (Körper-) Zelle" (1977, 8).

Gegen eine autonome Kausalität der Geninformation spricht die quantitative Genwirkung der Penetranz und Expressivität:

"Man hat schon sehr früh festgestellt, daß die gleichen Gene oft recht unterschiedliche Wirkung entfalten. Sie können etwa in ihrer phänotypischen Manifestierung eine Generation überspringen, also nur bei Großvater und Enkel auftreten. Die ausbleibende Manifestierung kann sich nur in einer Verschiebung der Mendelproportionen in den Geschwisterschaften dokumentieren, daß also zu wenig Merkmalsträger auftreten . (...)
Inzwischen ließ sich zeigen, daß diese Variabilität eine Folge der Interaktionen eines Gens mit dem genotypischen Milieu wie mit seiner inneren und äußeren Umwelt ist" (RITTER 1977, 59).
Die quantitativen Genwirkungen bestimmen sich vor allem nach dem Zeitpunkt und dem Ort der Genaktivität. Nicht jede Geninformation wird im Laufe der Ontogenese aktivisert

und aktivierte Gene verlieren im Prozeß der Individualentwicklung ihre Funktion. Die Stadien der Wechselwirkung gen-organismusinteres Milieu und Organismus-Umwelt können daher nur als Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Niveaus betrachtet werden. Das vorausgehende Niveau insgesamt führt zur nächsten Entwicklungsstufe, auf der qualitativ andere Wechselwirkungen und Interaktionen stattfinden, die nicht aus dem vorlaufenden Niveaus als primär determiniert erklärt werden können. Jedes Niveau der Entwicklung kann nur in diesem Niveau primär determiniert sein, sekundär erst durch vorlaufende Entwicklungsstufen.

Diese Schlußfolgerung ergibt sich notwendig aus den Genwirkungen auf organismischer Ebene. Das zentrale Problem bildet der Übergang von einer Entwicklungsstufe zu einem entfalteteren Niveau. Die Ursachen der Entfaltung sind daher in der jeweiligen Entwicklungsstufe selbst zu suchen als konkreter Prozeß, der über sich hinaustreibt.

Individuelgenetik als biologische Dimension der individuellen Entwicklung ist nach humangenetischer Analyse prinzipiell als Wechselwirkungsprozeß organismischer Strukturstoffe und Funktionen zu begreifen. Geninformationen geben somit nur die Richtung der Wechselwirkung als determinierende Wirkung, die immer auf einer Doppelstruktur von Gen und Milieu basiert. Die Genwirkung wird aber auf einer qualitativ neuen Stufe der biologischen Entwicklung durch jeweils andere Qualitäten bestimmt, die nicht mehr primär auf Geninformationen zurückführbar sind. Die Rückführbarkeit als Kausalitätsvorstellung wächst proportional in ihrem spekulativen Grad mit der Distanz zur Qualität der Ursache.
Die Geninformation der DNS-Struktur als autonome und lineare Kausalität zu betrachten, die noch dazu als quantitative Grenze für die Entwicklung von Individualmerkmalen gesetzt wird, kann nur auf organismischer Ebene Plausibilität beanspruchen. Die genetischen Kausalschlüsse sind selbst nur korrelative Aussagen zwischen einem funktionierenden

Organismus und Genpotential. Der plausible Kausalschluß selbst, daß für ein funktionierendes Organmerkmal eine bestimmte Genstruktur auffindbar ist. Wie sich der Naturprozeß der Entwicklung vollzieht, der erst die Struktur und die Funktion des Organs bestimmt, ist damit überhaupt nicht geklärt. Die qualitativen Stufen der organismischen Entwicklung sind ja nur für ganz spezifische Einzelmerkmale in ihrem Wechselwirkungsprozeß rekonstruierbar. Die Ursache der Entwicklung auf organismischer Ebene der Ontogenese ist daher nicht die Geninformation, sondern die Wechselwirkung.

3.3.1.3 Zur Kritik der Humangenetik: Grenzen genetischer Aussagen. Die reelle Bedeutung der Humangenetik

Die zentrale Bedeutung humangenetischer Forschungsresultate liegt in der genetischen Beratung, um die Entscheidungsfreiheit der betroffenen Individuen zu erweitern. Dies betrifft die Beratung bei zu erwartenden Anomalien von Kindern, die durch genetische Frühuntersuchungen währen der Schwangerschaft diagostiziert werden können. Diese reelle Funktion der genetischen Beratung ist ein Moment in der individuellen Beherrschung der Natur, die im konkreten Lebenszusammenhang eine Erweiterung der individuellen Freiheit bedeutet. Allein auf der individuellen Ebene ist aber diese reelle Bedeutung unter den gegebenen historischen Bedingungen adäquat. Auf gesellschaftlicher Ebene transformiert diese reelle Funktion notwendig zu Herrschaftsentscheidungen, die als Eugenik im Faschismus zur Rassenideologie und zum Völkermord führten. Die individuelle Bedeutung einer humangenetischen Beratung kann aber nur unter den gegebenen sozialökonomischen Verhältnissen Gültigkeit beanspruchen als Freiheitserweiterung, weil durch die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen aufgrund der sozialökonomischen Ungleichheit eine Freiheitsbeschneidung

existiert. Die Erziehung eines mongoloiden Kindes erfordert eben besonderen Aufwand an Zeit und Mitteln, die nicht jedes Individuum tragen kann. Auch die allgemeine Herrschaft des Wertgesetzes erfordert die Betrachtung der Erziehung von "nichtnormalen" Kindern unter ökonomischen Aspekt: Es gibt kein Leben für sich, sondern nur durch etwas. Die genetische Beratung kann in ihrer reellen Bedeutung also nur unter gegebenen historischen Bedingungen als reell betrachtet werden, denn sie ist abhängig von der gesellschaftlichen Vorentscheidung, daß "anormale" Kinder keine Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens darstellen. "Die Qual der Eltern, die mißgebildeten Kinder und die Lasten, die der Staat zu tragen hat (1,7 Milliarden Dollar pro Jahr in den Vereinigten Staaten) machen es relativ leicht, den ratsamen Weg zu gehen - den der Abtreibung" (ETZIONI 1977, 28).

Die zweite reelle Bedeutung der Humangenetik ist rein formationsspezifischer Natur, indem eine juristisch kodifizierte Realität humangenetische Methoden ausnützt, um ein sozialökonomisches Problem zu lösen: Das Abstammungsgutachten bei unehelichen Kindern. Wäre die Eigentumsproblematik bei Erbschaften von privaten Besitztümern und die Verteilung der Unterhaltskosten für die Erziehung des Kindes nicht ein zentraler gesellschaftlicher Tatbestand, dann wäre die reelle Bedeutung dieser humangenetischen Methoden hinfällig.

Die sozial-historische Funktion der Humangenetik: Spekulation und Ideologie:

Humangenetiker haben in der Geschichte der biologischen Subdisziplin ihren gesellschaftlichen "Nutzen" nicht allein auf die individuelle Beratung oder die Analyse von Einzelfällen beschränkt. Ihr Interesse erweiterte sich ebenso auf gesellschaftliche Strategiebildung. Dabei sind zwei Formen der gesellschaftlichen Aktivitäten genetischer Theoretiker zu unterscheiden: Gen-Technologie und Gen-Ideologie.

Mit der ersten Strategie sollen Verbesserungen des Genpotentials einer Bevölkerung oder Nation realisiert werden, mit der zweiten gesellschaftliche Probleme durch genetische Fragestellungen und deren "wissenschaftliche" Beantwortung transformiert und damit entpolitisiert werden. Die inhaltliche Wendung des realgesellschaftlichen Problems in eine fachspezifische und noch dazu genetische Fragestellung ist die Konstruktion einer Gen-Ideologie.

Ein gesellschaftlich humanitärer Standpunkt kann aus der Sicht der Humangenetik nur die Entfaltung der natürlichen Verschiedenheit der Individuen fordern. Das Credo der Humangenetik lautet als Resultat ihrer Analysen: Die Genkombination in der Ontogenese läßt ein jeweils einmaliges Individuum entstehen. Von Natur aus ist jeder Mensch verschieden.

Ein gesellschaftlich-elitärer Standpunkt bedeutet aus der Sicht der Humangenetik die Eugenik, die aus dem historischen Vergleich von Individuen nach körperlich-stofflichen Kriterien Schlüsse für die Werthaftigkeit des zukünftigen Lebens zieht. "Defekte" Organismen sollen nach diesem Standpunkt aus dem Zeugungsprozeß ausgeschlossen werden.

Gentechnologien als Strategien der Verbesserung des Erbpotentials wurden vom amerikanischen Nobelpreisträger H.J. MULLER vorgeschlagen (vgl. PORTMANN 1969), die eine Konstanthaltung der durch Selektion/Mutation herausgebildeten positiven Individualmerkmale erzielen sollen. Die ungelösten Probleme derartiger Strategien sozialer Veränderungen bestehen im biologischen Bereich darin, daß die Auslese von Genen für die Herausbildung positiver Individuen noch völlig ungeklärt ist. "Selbst der Nachweis von relativ auffälligen pathologischen Erbmerkmalen und die Prognose für ein Fortpflanzungsverhalten in solchen Fällen ist noch immer sehr schwierig. Trotzdem ist MULLER der Ansicht,

daß eine Selektion auf rein empirischer Basis, wenn sie unerbittlich durchgeführt wird, auf sehr lange Sicht eine Wirkung haben werde" (PORTMANN 1969, 73). "MULLER hatte geschrieben, man müsse eine Spermenbank überragender Gene - etwa von genialen Geistesgrößen und von Baseballhelden - für Leute einrichten, die nach künstlicher Befruchtung verlangten. Ein französischer Professor bemerkte in Reaktion auf MULLER: "Was heißt hier überragend? Mir wäre niemals eingefallen, Baseballspieler miteinzubeziehen; ich hätte auf Radfahrern bestanden" (ETZIONI 1977, 23). Dafür schlägt aber MULLER die sogenannte empirische Methode vor, die wie in der Tierzüchtung genau nach Auslese der jeweiligen schwächeren empirischen Tierindividuen verfährt. Kreuzungsmethoden führen hier zu unter ökonomischen oder ästhetischen Kriterien positiven Lebewesen.

Die Realbedeutung als Funktion solcher gesellschaftlichen Strategien der Humangenetik besteht einerseits in der Verstärkung von Naivität gegenüber sozialökonomischen Zusammenhängen, die aus der fachspezifischen Bornierung heraus nur verstehbar ist, andererseits aber in der ideologischen Wendung des gesellschaftlichen Problems, das MULLER in der Zerstörung der Erbpotentials durch die "kulturellen Evolution" sieht. Die Spekulation, die in der Übertragung darwinistischer Prinzipien der Selektion auf soziale Zusammenhänge besteht, lenkt von den wirklichen Ursachen des Problems ab und bindet Energien für die Abwehr oder Perfektionierung dieser Spekulation. Zur Ideologie wird sie durch die Generalisierung eines Partialbereiches, eben der Genetik, auf gesellschaftliche Zusammenhänge.

Dadurch verfällt die Genetik als Wissenschaft selbst einer Kausalideologie. Sie unterstellt Ursachen für Realprobleme, die nicht die wirklichen sind. Sie formuliert Probleme, oder ebenso Fragestellungen, die die wirklichen Probleme gar nicht sind.

Am Beispiel der Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenz läßt sich dies verdeutlichen. Das Phänomen Intelligenz, das durch psychologische Tests in eine meßbare Form gebracht wurde, wird in völliger Abstraktion von der Qualität des Phänomens in eine genetische Problemstellung umgewandelt und durch statistische Verfahren mit dem Schein der Empirie umgeben. Schon der Akt des Problemformulierens als genetische Frage erzeugt die Kausalerklärung, denn der Genetiker hat keine andere Wahl, weil er nur genetisch denkt. Die statistische Bearbeitung des Problems läßt auch jede qualitative Interpretation zu. Trotz der empirischen Tatsache, daß die Qualität der Speicherung von Intelligenz in keinem DNS nachweisbar ist, wird die Geninformation als Abstraktum zur Ursache der Intelligenzdifferenzen erklärt. Die Akte der Versuche im humangenetischen Bereich, soziale Tatbestände durch genetische Spekulation oder Mythologien zu erklären, reichen über das Intelligenzphänomen hinaus. Beispiele sind hierbei vor allem Kriminalität und psychische Erkrankungen.

Der Grundfehler genetischer Konstanztheorien, die ja die Ursache als Genkonstante setzen, besteht in der Gleichsetzung von biologischer und sozialer Individualentwicklung oder von biologischer und sozialer Dimension der individuellen Subjektivität.
"Es gibt eine klar getrennte biologische (genetische) Individualität, die sich im Moment der Entscheidung entscheidet. Hier werden 5o.ooo mal 5o.ooo Genmerkmale kombiniert, was zu einer unwiederholbaren Individualität führt, über deren Fitness der Selektionsvorgang entscheidet. Die gesellschaftliche Individualität entspricht im wesentlichen der Persönlichkeitsentwicklung. Genetische Individualität und personale Individualität können nicht miteinander identifiziert werden, sondern in der umfassenderen Dialektik von Biologischem und Gesellschaftlichen gerade in ihrer Gegensätzlichkeit zu reflektieren" (SCHURIG 1979, 6o).

Im Vergleich von Menschheitsgeschichte und der Evolution tierischer Arten zeigt sich die natürliche Individualität und ihre gesellschaftliche Kombination durch Kooperation gerade als Motor der Entwicklung. Natürliche Individualität ist somit nie unabhängig von der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtbar. Beide sind in ihrer jeweiligen historischen Ausformung wechselseitige Korrektive des realhistorischen Prozesses. Zerstörung der Gesundheit ist nach MULLER ein Genproblem und nicht ein Indikator für die falsche sozialökonomische Entwicklung der Gesellschaft. Naturentwicklung und Gesellschaftsentwicklung sind daher eine notwendige widersprüchliche Einheit als Triebkraft der Menschheitsgeschichte: Ausschaltung der Naturentwicklung ist daher auch Zerstörung gesellschaftlicher Entwicklung, denn sie verliert ihren existenziellen Maßstab.

3.3.2 Soziale Ebene der Entwicklungsaussagen

3.3.2.1 Logisch-mathematische Spekulation der genetischen Ursache intellektueller Fähigkeiten

Biologische und sozialwissenschaftliche Ebene der Theoriebildung sind scharf von einander zu trennen, da sie sich in ihrer Gegenstandsqualität substantiell unterscheiden. Die biologische Dimension der Individualität wird in ihrer Entwicklungszeit durch primär organismusinterne Wechselwirkungen gesteuert, die durch Einflüsse aus der Mutter-Kind-Symbiose nur modifiziert werden können. Das organismische Niveau der individuellen Entwicklung ist daher primär naturdeterminiert.

Der Theoriebildungsprozeß der Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenz geht von der Fragestellung aus, ob die Intelligenzdifferenzen auf Anlage oder Umwelt primär zurückzuführen seien. Keine Frage kann adäquat verstanden werden, wenn

nicht ihre Voraussetzungen, Lösungsweisen und Konsequenzen insgesamt betrachtet werden. Wenn die Resultate oder nur die Lösungsmethoden einer Theoriebildung analysiert werden, ist die Fragestellung selbst schon als richtig unterstellt. Deshalb sind ihre Voraussetzungen die zentrale Verständnisbasis.

Die erste Voraussetzung ist die Gleichsetzung der Intelligenz als soziale Kompetenz des Individuums mit einem biologischen Phänotyp. Diese Gleichsetzung ist die Basis der gesamten Theoriebildung. Würde Intelligenz als subjektives oder soziales Phänomen begriffen, könnte diese Form der pragmatischen Theoriebildung nicht geschehen. Die zweite Voraussetzung ist die Vorstellung einer qualitativen Speicherung der Intelligenz in der Geninformation. Die Umschreibung der Nichtempirizität der Aussage durch die Kategorie Polygenie des Merkmals ist nach der obigen Darstellung humangenetischer Befunde wissenschaftlich spekulativ. Sie besitzt keinerlei Erklärungswert aufgrund der Vermittlungsdistanz von Erklärungsbasis und Explanandum.

Die dritte Voraussetzung ist die Elimination der Wechselwirkung bei der Entwicklung der organismischen Niveaus, die qualitativ neue Stufen der biologischen Evolution des Individuums darstellen. Sie bilden die jeweilige Voraussetzung, nicht Ursache, der Entwicklung. Ursache ist die Wechselwirkung.

Die vierte Voraussetzung bildet die Konstanzannahme des Kausalmodells, daß die Fähigkeiten des Individuums als IQ schon in der Genstruktur determiniert sind. Dies ist der Prozeß der Kausalherstellung. Inhaltlich betrachtet ist diese Vorstellung eine tautologische Kausalität.

Die fünfte Voraussetzung besteht in der Annahme, daß der IQ als quantitative Größe ausschließlich die subjektive Tätigkeit repräsentiere. Die Testaufgaben sind zwar vor

der Individuum-Umwelt-Interaktion unbearbeitet und die Lösungsresultate kommen nur durch die individuelle Aktivität zustande, aber die Aktivität des Subjekts ist auf einen objektiven Gegenstand bezogen und kommt nur in Auseinandersetzung mit diesem Inhalt zur Konstituierung des IQ. Es ist eine objektive Handlungsstruktur. Die Trennung ist aber aufgrund des Konstitutionsprozesses des IQ empirisch unmöglich. Es geschieht also kein Individuenvergleich, sondern ein Produktvergleich.

Die genauere Formulierung der Anlage-Umwelt-Theorie lautet: Auf wieviel Anteile der Geninformation und der Umwelt lassen sich Intelligenzunterschiede zurückführen?

Die Lösung der Problemstellung kann nur erfolgen, wenn entweder die Geninformation oder die Umwelt konstant gesetzt werden, weil sich sonst keine Anteile auf der einen oder anderen Seite festmachen lassen. Wenn sich beide Seiten bewegen und in Wechselwirkung stehen, kann kein Anteil verteilt werden, denn beide Seiten sind ja am Resultat, dem IQ, beteiligt. Entsprechend der vorausgesetzten Grundannahme, daß Intelligenz und Genpotential kausal zusammenhängen, die rein hypothetischer Natur ist und erst durch die Empirie bewiesen werden soll, wird die Geninformation konstant gesetzt. Diese Konstantsetzung basiert auf der natürlichen Identität von eineiigen Zwillingen, deren Identität aber nicht empirisch mit der Intelligenzkonstanz gleichzusetzen ist. Eineiige Zwillingen sind identisch im Genotyp auf organismischer Ebene.

Stellen wir uns aber auf die immanente Logik der Fragestellung, um ihre Lösung durch die pragmatische Theoriebildung zu begreifen.

Der identische Genotyp von Zwilling A und B läßt hypothetisch erwarten, daß ihre IQ gleich sein. Sind sie nicht gleich, können sie im Rahmen der Fragestellung nur auf Umweltanteile zurückgeführt werden. Der Vergleich durch Messung

bestätigt auch, daß EZ, die im gleichen Elternhaus, also identischer Umwelt aufwachsen, unterschiedliche IQ produzieren. Der Anteil der Umwelt ist aber aus diesem Tatbestand nicht quantitativ extrahierbar, weil das Kriterium für den Anteil der Geninformation fehlt. Man kann nur schlußfolgern, daß die Umwelt beeinflußt. Man kann auch je nach Forschungsinteresse schlußfolgern, das sei ein Meßfehler oder die Subjektivität der Individuen, was aber nicht auf der Logik der Fragestellung beruht. Die Geninformation ist ja nicht quantitativ erfaßbar, aber sie wird hypothetisch konstant gesetzt.

Der Umweg zur Quantifizierung des Genpotentials verläuft nun über die Teilung der Individuen in Reihen. Es ist gleichzeitig noch mitzubedenken, daß auch im unterschiedlichen IQ keine Quantifizierung der Umwelt gegeben ist, weil es ja nur absolute Unterschiede sind. Dies besagt nur, daß sie unterschiedlich sind.

Wenn die Zwillinge auch empirisch gleich wären im IQ, wäre ja die Fragestellung unter der Bedingung, daß EZ bei getrennten Erziehungsumwelten auch identischen IQ haben, einfach zu beantworten: Intelligenz ist allein vom Genpotential determiniert.

Der einfache Vergleich von zwei Umwelten gegenüber der Genkonstanz würde beweisen, daß der IQ Erbangelegenheit ist. Wenn also EZ in gleicher Umwelt aufwachsen und unterschiedlichen IQ haben, kann es nach dem impliziten Postultat, daß der Genotyp Intelligenz determiniert, bei identischem Genotyp nur heißen: Selbst bei identischer Umwelt ist die IQ-Varianz allein auf die Umwelt zurückzuführen. Eine scheinbare gleiche Umwelt ist eben nur scheinbar identisch in ihren Einflüsssen, sie variiert die Individuen trotzdem.

Das Problem besteht also in der Herstellung eines Konstanzmaßes für die Geninformation, um den Umweltanteil ebenso

bestimmen zu können. Man steht also vor dem einheitlichen Produkt IQ als absoluten Quantum und vor dem neuen absoluten Unterschied, dem man auch nicht ansieht, wie er zustandekommt. Die Lösung ist daher nicht mehr empirisch weiter verfolgbar, denn empirisch läßt sich nur das belegen, was vorher schon bekannt war: Individuen sind unterschiedlich.

Um Kostanz aber zu erzeugen, müssen die Unterschiede verschwinden. Sie können durch den Mittelwert eingeebnet werden. Der Mangel des Mittelwerts besteht aber in seiner absoluten Quantität, die ja nur einen Vergleich der Gruppen ermöglicht, nicht aber einen Vergleich von Anlage und Umwelt als interne psychische Variablen. Es geht also um das Paradoxon, die Varianz konstant zu setzen.

Die Konstanz des IQ-Unterschiedes von EZ wird also zur Mittelwertkonstanz egalisiert und eine neue Konstanz in Beziehung zu ihr gebildet: Die Konstanz der Varianz, ausgedrückt im Korrelationskoeffizienten. Er stellt wieder ein neues absolutes Quantum dar und ist aus dem ganzen Verdoppelungsprozeß von absoluten Konstanzen entstanden: Individueller IQ - Unterschiedsquantum; allgemeiner IQ (Mittelwert) - individuelle Distanz = Koeffizient. Der Koeffizient besagt nun für sich bei der Gruppe von EZ mit identischer Umwelt nichts. Sie streuen eben mit den IQ relativ kontinuierlich. Diese Kontinuität des Unterschieds bringt nun den Springpunkt für die Konstanzmaßbestimmung der Geninformation. Wenn Individuen konstant gering variieren in ihren Unterschieden, dann muß dieses Maß die Qualität ausdrücken, die die Variation nicht verursacht, denn gemäß hypothetischem Postulat kann bei identischem Genotyp die Variation nur auf die Umwelt zurückgeführt werden. Deswegen wird ja der ganze Ansatz von eineiigen Zwillingen her geführt.

Der Korrelationskoeffizient repräsentiert daher nichts anderes als die Geninformation. Dies wird noch deutlicher

durch den Vergleich von EZ hinsichtlich der nichtidentischen Umwelt. Wachsen EZ in verschiedenen Umwelten auf, dann ist die Konstanz der Varianz geringer, ausgedrückt im Korrelationskoeffizienten. Dies heißt aber in der Logik der Fragestellung und des Postulats, daß die Geninformation geringeren Einfluß auf die Intelligenzentwicklung hat, wenn die Umwelt differenzierter wird.

Genau das Gegenteil wird aber von den Anlagetheoretikern der Intelligenz interpretiert. Aber gehen in ihrer formellen Analyse noch einen Schritt weiter, um ihr Postulat auch formell zu bestätigen.

Auf dem bisherigen Niveau der Vergleiche von EZ hinsichtlich der Beeinflussung der Intelligenzunterschiede läßt sich unsere Schlußfolgerung, daß durch den Umwelteinfluß die Varianz des IQ steigt und damit die Geninformation geringeren Einfluß besitzt, durch die Untersuchung von NEWMAN/FREEMAN/HOLZINGER (1937) an 19 EZ, die getrennt aufwuchsen, bestätigen. Für die Beziehung von Intelligenzunterschieden und Anregungsniveaus der unterschiedlichen Erziehungsumwelten wurde ein Korrelationskoeffizient von .79 ermittelt. Dies besagt genau die Reduktion des Erbeinflusses durch anregende Umwelten.

In dieser Untersuchung wurde notwendig keine Beziehung zwischen Genpotential und Umwelt als absolute Anteile hergestellt. Notwendig deshalb, weil empirisch keine Untersuchung der Geninformation möglich und damit kein Maß für sie in Relation zur Umwelt herzustellen ist. Es wurde daher die Beziehung zwischen IQ-Unterschieden und Umweltunterschieden empirisch untersucht unter der empirischen Annahme, daß ein gleicher Genotyp bei EZ vorliegt. Die Fragestellung der Untersuchung bezieht sich deshalb auf die Abhängigkeit der Intelligenzentwicklung von Umweltbedingungen. Die Hypothese der Vererbung kann ja empirisch nicht überprüft werden, weil die Geninformation nicht meßbar ist.

Wenn aber die Anlagetheorie bestätigt werden soll, indem die Anteile von Genpotential und Umwelt absolut quantifizierbar sind durch Prozentzahlen, dann müssen nichtempirische Verfahren verwendet werden. An der obigen EZ-Untersuchung wird kritisiert, daß der Korrelationskoeffizient keine Schlüsse über die "relative Einflußmächtigkeit von Anlage und Umwelt" (HECKHAUSEN 1974, 294) zuläßt. NEWMAN u.a. haben die relative Einflußmächtigkeit der Umwelt nachgewiesen, aber nicht die der Geninformation. Die Argumente gegen das Zustandekommen des hohen Korrelationskoeffizienten von NEWMAN u.a. sind in der Analyse des Problems Anlage-Umwelt irrelevant, weil sie nicht die Basis der empirischen Untersuchung berühren. Empirisch läßt sich aufgrund der Datenerhebung nur der IQ und die Umwelt "messen", wenn man schon quantifizieren will. Es geht daher bei der Bestimmung der relativen Einflußmöglichkeit um die Bestimmung der absoluten Quantität für Anlage und Umwelt.

Das Verfahren dafür benötigt zum Vergleich der zwei Gruppen EZ mit identischer/nichtidentischer Umwelt eine Gruppe, die auch Merkmalsgleichheit mit der ersten besitzt, aber genau das variiert, was nicht variierbar empirisch ist, das Genpotential. Der Dreischritt des Nachweises der Erbbeeinflussung des IQ ist daher konzentriert auf die Messung der dritten Gruppe, von der die Entscheidung für die Anteilsbestimmung der Geninformation abhängt: Der Korrelationskoeffizient für die IQ-Unterschiede bei der zweiten Gruppe EZ mit nichtidentischer Umwelt ist geringer als bei der ersten Gruppe EZ mit identischer Umwelt. Zusammenhang Genotyp-Umwelt 1 ist höher als Zusammenhang 2 ($Z_1 > Z_2$).

Die dritte Gruppe mit variierten Genotyp und identischer Umwelt bei ZZ besitzt noch einen geringeren Zusammenhang von Genotyp und Umwelt. Die Kette lautet also: $Z_1 > Z_2 > Z_3$.

Wie läßt sich das interpretieren hinsichtlich der Einflußgrößen Genotyp und Umwelt, die ja isoliert werden sollen. Z_1 setzt sich aus zwei Konstanzen zusammen, die in ihrer Interaktion nicht zu trennen sind. Z_2 hat eine Konstanz, die Geninformation, und eine Variable, die Umwelt. Wenn der Varianzzusammenhang der IQs sinkt, ist er nur auf die Umwelt zurückzuführen. Der Rest ist der Konstanz des Genpotentials zuzurechnen. Die Konstanz des Genpotentials bewirkt also eine bestimmte Variationsmöglichkeit der Umwelt, d.h. sie begrenzt die Einflußmöglichkeit der Umwelt.

Um nun den Umweltanteil isolieren zu können hinsichtlich seiner Einflußmöglichkeiten, ist die Umwelt konstant zu setzen. Sie wird durch die Gruppe ZZ mit identischer Umwelt konstant gesetzt und auf ihre Begrenzung der Variationsmöglichkeiten des Genpotentials untersucht, das ja von Natur aus als variabel gedacht wird, weil die ZZ keinen konstanten Genotyp besitzen.

Es geht daher nicht um die Messung der Einflußmöglichkeit als aktiver Prozeß, sondern um die Begrenzung der Einflußmächtigkeit von Anlage oder Umwelt durch Konstantsetzung. Was konstant ist, kann ja nicht verändert werden. Die Veränderung des Korrelationskoeffizienten ist daher logisch-formell aufgrund des hypothetischen Postulats, das letztlich auf der Konstantsetzung eines Interaktionspoles basiert, dem variabel gesetzten Pol zuzuschreiben.

Die Logik der Interpretation lautet daher: Wenn eine Konstanz die Variation eines Faktors mehr begrenzen kann als eine andere Konstanz, ist ihr die größere Verursachungsvarianz zuzuschlagen.

Der Korrelationskoeffizient bei der dritten Gruppe des Vergleichs, die ZZ mit identischer Umwelt, beruht also auf der Konstanz des Faktors Umwelt und er ist im Verhältnis zu Z_2 niedriger. Das bedeutet, daß die Umwelt-

konstanz eine größere Varianz des Genpotentials zuläßt und daher ihre Einflußmächtigkeit geringer ist als die Konstanz des Genpotentials, das bei EZ ja von Natur aus konstanz betrachtet wird. Der konstante Faktor von Z_2 begrenzt mehr die Varianz als der konstante Faktor von Z_3. Deshalb läßt sich die formelle Schlußfolgerung ziehen, das Genpotential besitzt größeren Einfluß auf die IQ-Unterschiede als die Umwelt. Die gesamte Vererblichkeitsschätzung basiert auf der hypothetischen Konstantsetzung bzw. Variation eines Faktors, durch den der Kausalanteil des jeweiligen Faktors am IQ-Resultat isoliert und absolut bestimmt werden soll. Dieser Zusammenhang läßt sich zum Beispiel bei HECKHAUSEN (1974) mühselig erschließen.

Zusammenfassung

Wir haben die Basis der Lösungsform der Fragestellung nun rekonstruiert. Sie ist die Konstantsetzung eines qualitativen Faktors. Der Prozeß dieser Konstantsetzungen wird legitimiert durch die fünf Voraussetzungen und die in der Lösung enthaltene implizite Hypothese, daß die Konstantsetzung empirisch sei. Sie ist aber nicht empirisch, sondern rein formell-quantitativer Art, der auf der Trennung der Individuen, nicht auf der Trennung der qualitativen Prozesse beruht. Das Problem, ein absolutes Quantum wie den IQ eines einzelnen Individuums in seine Faktoranteile zu zerlegen, muß hypothetisch-formell gelöst werden, weil es auch selbst empirisch-quantitativ nicht möglich ist.

3.3.2.2 Abstraktion von Handlungsprozeß konkreter Individuen: Sozialstruktur und Entwicklungsinhalte.

Gegen eine genetische Begabungsspekulation, die auf Intelligenzmessung beruht, sind neben der bisherigen Kritik,

die aufgrund humangenetischer Ergebnisse und aufgrund von nichtempirischen methodologischen Vorgehensweisen geführt wurde, inhaltliche und handlungsorientierte Gründe aufweisbar. Der inhaltliche Aspekt bezieht sich auf die Veränderung von Testinhalten, die ebenso im gleichen methodologischen Verfahren die Abhängigkeit der IQs von den geprüften Inhaltsfestlegungen zeigen. Die implizite Normativität des logisch-mathematischen Paradigmas tritt hier klar hervor.

Handlungsorientierte Vorgehensweisen zur Untersuchung der Intelligenzentwicklung widerlegen ebenso erbtheoretische Vorstellungen. SASS (1972) berichtet über empirische Studien, die die Steigerung von Intelligenzleistungen durch praktische Fördermaßnahmen und sozialinstitutionelle Lebenszusammenhänge belegen: So "... berichtet Beth Wellmann von Untersuchungen, die von 1921 bis 1939 in städtischen Kindergärten von Iowa (USA) durchgeführt wurden. Ergebnis: die Intelligenz der Kinder nahm regelmäßig zu, solange sie den Kindergarten besuchten; in den Sommerferien, wenn er geschlossen war, nahm ihre Intelligenz wieder ab. Und B.G. Schmidt führte in einem Heim für 'schwachsinnige Kinder' folgendes Experiment durch: die 12- bis 14jährigen Jungen und Mädchen, deren Intelligenzgrad zwischen 27 und 69 IQ lag (normal = 1oo IQ), wurden in zwei Gruppen eingeteilt, von denen die eine im tristen Heimmilieu blieb, die andere in eine freundliche Umwelt mit besonders geschultem Pflegepersonal versetzt wurde; Ergebnis: die Milieuveränderung bei der zweiten Gruppe bewirkte innerhalb von 3 Jahren einen Intelligenzzuwachs von durchschnittlich 41 IQ (d.h. die 'Schwachsinnigen' wurden 'normal'), während die andere Gruppe weitgehend auf dem alten Niveau blieb" (SASS 1972, 3, Anm. 7)

Der Handlungsprozeß als Bedingung der Entwicklung kognitiver Fertigkeiten wird in der populationsorientierten

Messung auf die Handlung Testausfüllen reduziert. Individuelle Entwicklung in ihrer empirischen Vielfalt, Stufenfolge und Handlungsbreite existiert in der abstrakt-formalen Rekonstruktion von intellektueller Handlungsfähigkeit nur als hypothetisch-logische Beziehung Test-score-Genpotential. Eine radikalere Reduktion empirischer Entwicklung ist wohl schwerlich vorstellbar, aber sie eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit kausaler Spekulationen, die sich den Schein der Wissenschaftlichkeit durch statistisches Vorgehen erhalten. Die Entwicklung anderer kognitiver Leistungsmaßstäbe zeigt die Studie von WILLIS (1979) bei Arbeiterjugendlichen.

Die Hammertown-Fallstudie von WILLIS (1979) widerlegt, neben erbbiologischen Vorstellungen, ebenso klar die mechanische Vorstellung der Reproduktion der Klassenzugehörigkeit von Individuen und Entwicklung der Arbeitskraft bei jugendlichen Arbeitern. Arbeitskraftentwicklung ist ja in der "offiziellen" Entwicklungspsychologie, die sich um Variablenverallgemeinerung oder abstrakte Entwicklungsparameter vor allem kümmert, kein Untersuchungsfeld. Es läßt sich aus dem Forschungskonzept erklären, wie wir es auch an WOHLWILL exemplarisch dargestellt haben: Die Abstraktion von der Handlungsstruktur in konkreten Verhältnissen.

WILLIS sieht in der Reproduktion der Arbeiterkultur und der Entwicklung der Arbeitskraft bei Arbeiterjugendlichen die zentrale Bedeutung der kollektiven Praxis und der individuellen Aneignung der besonderen Kultur: "Wenn ich daher behaupte, daß manche Arbeiterjungen gerade durch ihre eigene Kultur am effektivsten darauf vorbereitet werden, ihre Arbeitskraft in manuellen Beschäftigungen einzusetzen, so können wir in gleichem Sinn auch sagen, daß bei der Übernahme untergeordneter Berufsrollen im kapitalistischen Westen ein Element der Selbstverurteilung mitspielt. Diese Verurteilung aber wird paradoxer-

weise als echtes Lernen, als Affirmation, als Aneignung, als eine Form des Widerstandes erlebt" (1979, 14; Hervorh. W.H.). Der orthodoxen These von der passiven Übernahme "ideologischer Muster" und minderer intellektueller Leistungskraft kann daher prinzipiell nicht zugestimmt werden. Sie ist letztlich eine Schicksalstheorie der Entwicklung, was eminent wichtige Konsequenzen für die individuelle und politisch-gesellschaftliche Entwicklung hat. Auch die These der widersprüchlichen Bewußtseinsstruktur der Ware Arbeitskraft ist zu abstrakt (HOPF 1979). Es ist aber politisch und indivuduell äußerst bedeutsam, Genesis und Geltung der von WILLIS beschriebenen Arbeitskultur nicht zu identifizieren. Die Genesis von Patriarchalismus, Sexismus, Rassismus und Antiintellektualismus, die von politischen Herrschaftsgruppen in ökonomischen Krisen immer funktionalisiert werden können, ist strikt zu trennen von ihrer Geltung als gesellschaftliche Entwicklungsziele. Entscheidend ist vielmehr die wechselseitige Bornierung in der Selbstproduktion der sozialen Klassen, die als Widerstand gegen die wechselseitige Entwertung, materiell wie individuell, nur ihre eigene Bornierung reproduziert. Sie sind somit die "blinden" Reproduzenten der allgemeinen Grundstruktur, der sozialen Arbeitsteilung. Sie ist identisch mit dem Ausdruck der sozialen Entwertung. Es geht daher in der gesellschaftlichen Entwicklung, also in der politischen Arbeit, immer um die Entwicklung der progressiven Momente jeder sozialen Klasse. Nur so ist sie auch adäquate Entwicklungstheorie. Im Abschluß an die obige Argumentation der Selbstverurteilung, die "paradoxerweise" als Aneignung erfahren wird, schreibt er: "Wenn Gruppen von Arbeiterjungen tatsächlich an ihrer eigenen Verdammung mitwirken, so ist dies nur aufgrund einer solchen realen kulturellen Verbindung mit ihren Lebensverhältnissen zu verstehen. Der tragische

Widerspruch liegt darin, daß solche 'Einsichten' beschränkt und verzerrt sind und daß sie, häufig ungewollt, durch komplexe Prozesse auf den einzelnen zurückfallen; letztere reichen von allgemeinen ideologischen Prozessen und Prozessen in Schulen und Berufsberatungsämtern bis hin zum Einfluß einer in der Arbeiterkultur selbst verbreiteten Form der patriarchalischen Herrschaft und des Sexismus" (1979, 14f). Entgegen der landläufigen Meinung zum Beispiel schulischer Sozialisationsforschung, die Entwicklungsunterschiede von Individuen und Individuenklassen als Begabungs- oder Leistungsdefizit und damit passives Entwicklungsresultat sieht, zeigt WILLIS die aktive Selbstproduktion der Individuen an anderen kulturellen Inhalten: "Allzuoft stellen wir uns berufliche und Bildungsbegabungen auf einer sich abflachenden Linie schrumpfender Befähigung vor, wobei die Arbeiterschaft in den unteren Bereichen zweifellos die schlechtesten Jobs übernimmt, etwa nach dem Motto" 'Ich weiß, daß ich dumm bin, da ist es nur fair und richtig, daß ich den Rest meines Lebens damit verbringe, in einer Autofabrik Schrauben in Felgen zu drehen'. Dieses Kurvenmodell geht wohl zwangsläufig von einem Null- oder Beinah-Null-Wert an der Basis aus. Die realen einzelnen am unteren Ende werden dabei kaum als lebendige, geschweige denn menschliche Wesen gewertet. Da diese einzelnen heute alles andere als wandelnde Leichen sind, vielmehr das ganze System in eine Krise stürzen, ist dieses Modell eindeutig revisionsbedürftig. Die marktwirtschaftliche Verteilung der Arbeitsplätze hat in der kapitalistischen Gesellschaft nicht auch eine marktwissenschaftliche Befriedigung der Bedürfnisse zur Folge" (1979, 11).

3.3.3 Intelligenztestleistung, Sprache und Denken

Die Kritik der Testpsychologie als Untersuchungsform entwicklungspsychologischer Strukturen hat GOTTSCHALDT (1933) schon im Zusammenhang mit der Fragestellung, wie sich das Handeln des Kindes entwickelt, ausführlich begründet: "Ein Mangel der Testmethoden besteht weiter darin, daß die üblichen Testaufgaben zwar verhältnismäßig kurze, psychologisch aber sehr komplexe Handlungen darstellen. (...) Andererseits läßt sich der Aufgabencharakter der Teste nicht immer eindeutig bestimmen. (...) Man hilft sich da gern mit mathematischen Berechnungen. Man hat Korrelationen der Anzahl der Lösungen bestimmter Altersstufen aufgestellt und konnte in der Tat auf diese Weise angeben - vorausgesetzt, daß die Korrelationsrechnung als wissenschaftlich gültig anzusehen ist - daß die Lösung einer bestimmten Aufgabe von einer bestimmten Altersstufe an zu fordern ist. Aber über das Wesen der besonderen Anforderungen weiß man bei den meisten Testproben nur wenig" (1933, 7). Für das Problem einer qualitativen Beschreibung der entwicklungspsychologischen Prozesse sieht er testdiagnostisches Vorgehen als ungeeignet an: "... wir können dabei auch nicht die Tatsache übersehen, daß gerade die Methoden der Testuntersuchung die verhältnismäßig ungeeignetsten zur Erfassung von qualitativen Verhaltensweisen sind" (1933, 11). Und zusammenfassend stellt er zur Leistungsdiagnostik eine Kritik her, die eigentlich auch 1979 geschrieben sein könnte: "Die Testmethode ist in einer Epoche extremer elementenpsychologischer und mechanistischer Betrachtungsweise entstanden. Sie ist in einem falsch verstandenem Sinn naturwissenschaftlich und geht von Voraussetzungen aus, wie der Bündelthese und der Konstanzannahme von Reiz und Reaktion, die heute in der Psychologie im großen und ganzen überwuden sind. - Warum dennoch in der Psychotechnik

und in der angewandten Psychologie das Testprinzip häufig noch die einzigste Forschungsmethode ist, und auf welchen meist unausgesprochenen oder unerkannten psychologischen Voraussetzungen die Anwendung der Tests beruht, kann hier nicht erörtert werden.

Überhaupt ist das Leistungsexperiment in seiner einseitigen Form, die in Sekunden, Wertpunkten oder die in irgendeinem anderen Maßstab gemessene Leistung nicht der Weg, auf dem wir Aufschluß über den seelischen Aufbau einer kindlichen oder erst recht nicht abnormkindlichen Entwicklungsstufe erhalten werden" (1933, 12; Hervorh.W.H.).

Intelligenztestleistung ist prinzipiell abhängig von der Bedeutungsstruktur, die in sprachlichen Formulierungen impliziert ist. Es interessiert hier nicht die nonsprachliche Leistungsmessung, denn hier wird der Sachverhalt sozialhistorisch noch spezifischer. Sprache bestimmt somit nicht als formelle Beherrschung eines Mittels der Kommunikation die Leistung, sondern ihr Zusammenhang zum Denkprozeß des konkreten Individuums ist entscheidend.

Den Zusammenhang von Sprache und Denken in entwicklungspsychologischer Sicht zu klären, ist WYGOTSKI zu verdanken. Die Einheit von Wort und Gedanke ist die Bedeutung: "Ein Wort bezieht sich niemals auf irgend einen einzelnen Gegenstand, sondern auf eine ganze Gruppe oder eine ganze Klasse von Gegenständen. Infolge dessen bildet jedes Wort eine indirekte Verallgemeinerung; jedes Wort verallgemeinert also bereits. Doch die Verallgemeinerung ist in überaus starkem Maße ein wortgebundener Akt des Gedankens, der die Wirklichkeit völlig anders widerspiegelt, als sie in unmittelbaren Empfindungen und Wahrnehmungen wiedergegeben wird. (...) Deshalb kann die Bedeutung auch in gleichem Maße als eine ihrer Natur nach sowohl sprachliche als auch gedankliche Erscheinung betrachtet werden. (...) Sie ist gleichzeitig Sprache und Denken, weil sie eine Teileinheit des sprachlichen Denkens verkörpert" (WYGOTSKI 1977, 11).

Denken und Sprechen sind aber durch die Bedeutung nur aneinander gebunden: Sie sind nicht identisch. Der nichtidentische Charakter ist damit doppelt bedeutsam. Weder kann durch die sprachliche Beherrschung auf gedankliche Kompetenz geschlossen werden - was sich in der Redeweise ausdrückt 'Der redet zwar viel, sagt aber nichts' - noch kann aufgrund mangelnder Sprachbeherrschung auf geringe Denkfähigkeit geschlossen werden. "Das Verhältnis von Denken und Sprache könnte schematisch durch zwei sich überschneidende Kreise dargestellt werden, wodurch gezeigt würde, daß zu einem gewissen Teil beide Prozesse zusammenfallen, nämlich im Gebiet des sogenannten 'sprachlichen' Denkens. Aber darin erschöpfen sich weder alle Formen des Denkens noch des Sprechens. Es gibt ein großes Gebiet des Denkens, das keine direkte Beziehung zum sprachlichen Denken hat" (1977, 95). Der Bedeutungszusammenhang der im Intelligenztest geforderten sprachlichen Erkenntnisleistungen bildet also den Springpunkt für die Stufe der intellektuellen Kompetenz, die in spezifischen Kontexten als Entwicklungsmaßstab gilt. Der Bedeutungszusammenhang in Leistungstests ist natürlich nicht generell auf Sprachanforderungen und Denken reduziert, sondern ebenso auf logische und gegenständliche Symbolbedeutungen.

Sprache bildet aber für den individuellen Entwicklungsprozeß die Entwicklungsfunktion, um in der schulischen Leistungskarriere bestehen zu können. Ohne die Bedeutungsrekonstruktion curricularer Gegenstände, in denen eben die gesellschaftlichen Erfahrungen verallgemeinert und vermittelt sind, ist dem einzelnen Schüler nicht eine adäquate "Leistungsentwicklung" gemäß den Forderungen gleicher Ausbildung für alle möglich. Wenn er nichts versteht, kann er auch nichts lernen, was ebenso voraussetzt, daß die sprachlich vermittelte gesellschaftliche Erfahrung diese adäquat widerspiegelt.

Die Widersprüchlichkeit zwischen der formalen Gleicheit der schulischen Entwicklungszeit und der individuellen Lebensgeschichte, die sich im Denken, Handeln und Sprechen widerspiegeln, beschreibt MÖLLER: "In jedem Zweig des Schulsystems einer kapitalistischen Gesellschaft, wie immer die einzelnen Zweige auf die Ausbildung einer bestimmten Klasse oder Schicht abgestimmt sein mögen, müssen die elementaren, für die Teilnahme am Austausch erforderlichen Fähigkeiten entwickelt werden, wie Abstraktion vom konkret Geschehenen bzw. Verzicht auf unmittelbare Beziehungen zu Menschen und Dingen (von der Liebe bis zum Raub), Fähigkeit zum Umgang mit den so hergestellten Abstrakta, wie Zählen, Rechnen, Kalkulieren, weiter Fähigkeit zur Einhaltung von Verträgen, also Verläßlichkeit, Pünktlichkeit und eine entsprechend abstrakte Zeitvorstellung, schließlich eine demgemäße Sprache. Von diesen relativ einheitlichen Erfordernissen her ist es auch verständlich, daß in der 'Grundschule' noch am ehesten Kinder verschiedenster Herkunft bzw. Zukunft ausgebildet werden können, und daß dem Anspruch nach in allen Schulen die gleiche 'Hochsprache' gelehrt wird (die ja erst mit dem Aufstieg der bürgerlichen Klasse in einem bestimmten Territorium als einheitliche Sprache ausgebildet wird und die, wie einheitliche Maße und Geldnamen, eine entscheidende Voraussetzung für die Möglichkeit des ungehinderten Austauschs von Waren aller Art ist). Eine Sprache, die schon ihrer Struktur nach die bürgerliche Auffassung der Gesellschaft in sich enthält und deren Einübung daher zugleich eine bürgerliche Sozialisation bedeutet; das gilt selbst für solche scheinbaren Einzelheiten wie eine 'logische' Interpunktion, die auch noch vom 'Volksschüler' jenen Verzicht auf sprachliche Unmittelbarkeit der gesprochenen Sprache fordert, der in der 'höheren Schule' an der 'logischen Struktur' der Schulgrammatik bzw. dem darauf aufgebauten Sprachunterricht eingeübt werden soll" (MÖLLER 1977, 211f).

3.4 Zusammenfassung: Verhaltenstheoretischer Ansatz, Entwicklungsfunktionen und logisch-mathematisches Paradigma.

Die prinzipielle Kritik am verhaltenstheoretisch orientierten Entwicklungskonzept, die eingangs begrifflich, methodologisch und inhaltlich geführt wurde, sollte durch die anschließende Diskussion zweier Entwicklungsfunktionen konkretisiert werden. Die beiden Beispiele Schulleistung und Intelligenz wurden wegen ihrer entwicklungspraktischen und entwicklungstheoretischen Relevanz gewählt.

Schulleistung bildet für den Entwicklungszeitraum zwischen Familie und Arbeitsprozeß die zentrale praktische Entwicklungsaufgabe in den modernen Gesellschaftsformationen. Von ihrer Bewältigung hängt die folgende individuelle Entfaltungsmöglichkeit im Arbeitsprozeß und im Reproduktionsbereich ab. Anhand dieses Beispiels einer Entwicklungsfunktion wurden die normativen Implikationen der Leistungsmessung aufgezeigt. Sie ist orientiert am Modell quantitativer Verhaltensdefinition. Im Konzept des Leistungsdefizits wird eine nativistische Begabungsauffassung reproduziert.

Das Beispiel der Entwicklungsfunktion Intelligenz sollte primär verdeutlichen, wie eine theoretische Fragestellung schon Vorannahmen impliziert, die durch den Forschungsprozeß selbst keiner Überprüfung unterzogen werden. Gerade die nativistisch orientierte Entwicklungstheorie der Intelligenz verfährt mit dem Instrumentarium des logisch-mathematischen Paradigmas, um durch die scheinbare Exaktheit der Empirie die theoretischen Vorannahmen/Vorurteile zu stützen. Dabei werden biologische Forschungsergebnisse dem eigenen Erkenntnisinteresse untergeordnet, ohne die qualitative Verschiedenheit der biologischen Ebene (DNS) und der sozialen Datenerhebung (IQ) aus-

einanderzuhalten. Ja, es werden im Gegenteil nicht einmal die Aussagen der Biologie und hier im speziellen Fall der Humangenetik zur Kenntnis genommen, die selbst eine auf die Gen-Basis bauende Intelligenzannahme als unhaltbar erweisen, weil die innerorganischen und interorganismischen (Organismus der Mutter als biologische Umwelt) Wechselwirkungen schon die biologische Entwicklung beeinflussen. Auch die Genstruktur und die Probleme der Kausalerklärung verunmöglichen Aussagen über die Gen-Basis der Intelligenzentwicklung.

Zur Kritik des logisch-mathematischen Paradigmas trägt die Analyse der auf Zwillingsuntersuchungen basierenden Erblichkeitsschätzung der Intelligenz konkret bei: Der scheinempirische Charakter der logisch-mathematischen Vorgehensweise wurde herausgearbeitet. Durch sie wird behauptet, darüber den "harten" Nachweis zu führen, daß sich der Anteil der vererbten Intelligenz auf diese Art und Weise isolieren ließe. Am Beispiel der logisch-mathematischen Aufschlüsselung und Bestätigung des Erkenntnisziele, biologische- und Umweltanteile der Intelligenz zu differenzieren, läßt sich die prinzipielle Möglichkeit dieses formalen Paradigmas verdeutlichen, soziale Inhalte gemäß beliebiger Fragestellungen mit dem Gewande der Wissenschaftlichkeit zu versehen. Der spekulative Charakter dieses Erkenntnisprozesses wird durch seine Scheinempirizität verdeckt. Ebenso verstellen die logischen Manipulationen die Sicht auf die falschen qualitativen Voraussetzungen.

Die anschließenden Darlegungen zielen auf die sozialstrukturell determinierten Entwicklungsinhalte, die individuelle Entwicklungen zu qualitativ anderen Handlungsweisen und Lerninteressen führen. Auch die qualitative Differenz von Denken und Sprechen verweist auf die Insuffizienz, daß durch Verhaltensmessungen per IQ die

adäquate kognitive Kompetenz eines Individuums nicht erfaßt wird. In diesem Sinne argumentiert PIAGET, wenn er seine "kritische Methode" so beschreibt: "... sich frei mit der Versuchsperson zu unterhalten, statt sich an feste und standardisierte Fragen zu halten, und so behält sie (die Methode) alle die Vorteile einer ... angepaßten Unterhaltung, die dazu bestimmt ist, ... die größtmögliche Bewußtwerdung und die Formulierung seines eigenen geistigen Verhaltens zu ermöglichen ..." (1972, 17). Durch diese Beschreibung ist auf ein qualitatives Methodenverständnis verwiesen, das dann in den Vordergrund rückt, wenn der Inhalt oder die Qualität des Forschungsgegenstandes das Primat besitzt.

Der Kern der Problematik, wie sie als Verhältnis von Natur und Umwelt in der Anlage-Umwelt-Theorie der Intelligenz formal zu lösen versucht wird, besteht im Verständnis der natürlichen Voraussetzungen der Ontogenese. Diese können nicht auf ontogenetischer Ebene diskutiert werden, weil sie die phylogenetische Dimension der Menschheitsgeschichte darstellen. Die Phylogenese klärt aber nur die Entwicklungsvoraussetzungen des Menschen bis zum Tier-Mensch-Übergangsfeld. Ab der historischen "Wende" menschlicher Vergesellschaftung wird das Primat der Phylogenese durch das Primat der Gesellschaftsgeschichte abgelöst (HOLZKAMP 1977). Die Geninformationen können deshalb nur als Entwicklungsvoraussetzungen auf phylogenetischer Ebene aufgefaßt werden, die ontogenetisch allgemein für die Lebenserhaltung des Menschen funktional sind. In diesen natürlichen Potenzen hat sich die Entwicklungsfähigkeit des Menschen auf der sozialen Ebene zu Gesellschaftlichkeit, Individualität und Selbstverwirklichung/Vergegenständlichung herausgebildet. Ein darin feststellbarer Entwicklungsstand von Individuen/Gruppen/Klassen kann seine psychologische Erklärung deshalb nur in dem Ver-

hältnis der Subjekte zu ihren sozialen Lebensbedingungen finden. Eine Zurückführung der sozialen Ontogenese, die allein für die psychische Entwicklung relevant ist, auf biologische Bedingungen verwechselt die historischen Dimensionen: Geninformationen, die für die Ontogenese Entwicklungspotenzen speichern, sind phylogenetische Resultate und nicht biologisch verursacht in der Ontogenese, sondern bloß variiert. Als phylogenetische Entwicklungsvoraussetzung des Menschen eignen sie jedem Individuum, unabhängig von seinen sozial-historischen Lebensbedingungen.

4. Handlung und Entwicklung kognitiver Strukturen in der Theorie von PIAGET.

Das Erkenntnisinteresse von PIAGET geht über den Gegenstandsbereich der kognitiven Entwicklung hinaus. Seine Theorie der Entwicklung von Denkoperationen und -strukturen wird durch die Grenzüberschreitung primär psychologischer Fragestellungen zu einem erkenntnistheoretischen Ansatz. Dadurch wird die psychologische Entwicklungstheorie zum Fundament der Erklärung epistemologischer Grundprobleme, wie sie seit HUME und KANT als Frage nach den subjektiven Bedingungen allgemein gültiger Aussagen (z.B. naturwissenschaftlicher Gesetze) aufgeworfen sind. Es ist daher in den Arbeiten von PIAGET zu trennen zwischen seinem psychologischen und epistemologischen Forschungsinteresse, wobei ersteres unter dem Primat der genetischen Erkenntnistheorie (PIAGET 1973;1978; TRIPP 1978) zu stehen scheint.
Diese Besonderheit des psychologischen Erkenntnisinteresses von PIAGET zeigt sich in der Aufzählung der für ihn relevanten psychologischen Forschungsziele:" Natur der Wahrnehmung (die kein Abbild der Realität liefert, sondern diese strukturiert), die Rolle der Erfahrung und der Aktivität des Subjekts bei der Begriffsbildung, Natur der intellektuellen Operationen und der logisch-mathematischen Strukturen, Schematismus des Gedächtnisses, Entscheidungstheorie, symbolische Funktion der Sprache usw"(PIAGET 1974,41). Er benennt sein grundsätzliches Ziel als Erarbeitung einer "wissenschaftlichen Epistemologie"(1974,43).
Die Problematik, die sich daraus ergibt für die psychisch-soziale Entwicklung des Individuums, besteht in der Einschränkung des ganzheitlichen Entwicklungsprozesses auf den Aspekt: Wie entstehen die kognitiven Operationen und Strukturen, die den Austausch zwischen Subjekt und Umwelt regulieren ?

Entwicklungsbegriff: Entwicklung vollzieht sich in der Theorie PIAGETs als Verhältnis von Bewegung und Konstanz. Die Bewegungen, die im Handlungsprozeß objektiviert ablaufen, werden zu nichtstatischen Konstanzen, den kognitiven Strukturen, verinnerlicht. "Die gesamte Entwicklung der Intelligenz besteht somit in einer fortschreitenden Koordinierung der Handlungen: diese sind zuerst materiell und wenig koordiniert; sie verinnerlichen sich dann durch Koordinierung; und eine solche Koordinierung drückt sich durch wachsende Umkehrbarkeit aus, bis zum Zustand des Gleichgewichts, der in der vollständigen Umkehrbarkeit der logischen und mathematischen Operationen zu erkennen ist, von denen eine jede die Möglichkeit einer umgekehrten Handlung enthält" (PIAGET 1972, 19). Handlungsinteriorisierungen werden vom Individuum erzeugt mit dem Ziel, Gleichgewichtszustände zu erreichen. Das Ungleichgewicht der Strukturen wird damit zur Ursache der Entwicklung. Letztlich aber sind psychische Entwicklung und Veränderungsprozeß von Gleichgewichtszuständen identisch, wenn "... Entwicklung und sogar die Ausformung der Erkenntnisse durch einen zentralen Äquilibrationsvorgang zu erklären ..." (PIAGET 1976, 11) versucht wird. "Wir meinen damit ... einen Prozeß (deshalb der Begriff 'Äquilibration'), der von bestimmten erreichten Gleichgewichtszuständen über eine Vielfalt von Unausgewogenheiten und Wiedereinstellungen des Gleichgewichts zu anderen, qualitativ verschiedenen Gleichgewichtszuständen führt" (1976, 11). "Die zentrale Idee, die sich unserer Meinung nach für die Erklärung der kognitiven Entwicklung ... aufdrängt, ist deshalb eine Verbesserung der Gleichgewichtsformen, anders gesagt eine 'majorierende Äquilibration' (1976, 165f).

Auf psychologischer Ebene ist der Gleichsetzung von Entwicklung und Äquilibration entgegenzuhalten, daß die

konkreten Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle eines Individuums seine Handlungen und damit die Möglichkeit der Weiterentwicklung mitbestimmen. Subjektivität ist so als eine wesentliche Ursachen-Dimension des Entwicklungsgeschehens aufzufassen neben den objektiven sozialen Lebensbedingungen. Sie stellt aber nicht nur eine Ursache des Entwicklungsgeschehens dar, sondern ebenso ein Resultat als psychische Entfaltung, die von der kognitiven Entwicklung unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit nicht trennbar ist.

Der Begriff des Objektiven wird hier in Relation und zur Abgrenzung von Subjektivität gebraucht. Dies bedeutet, daß für den Entwicklungsablauf konkreter Individuen Subjektivität selbst als objektive Realität zu betrachten ist. Objektiv hat damit die Bedeutung, daß es einen determinierenden und relativ selbständigen Realitätsausschnitt bezeichnet, der für die Erklärung und das Verständnis eines Vorganges nicht vernachlässigt werden kann. In diesem Sinne sind Objektives und Subjektives identisch.

Die Loslösung der Denkentwicklung in der Theorie PIAGETs vom konkreten Individuum kritisiert WYGOTSKI (1977, 46f). Er sieht die Analyse des Denkens durch PIAGET, losgelöst von den konkreten psychischen Inhalten der Individuen wie Lust, Ziele, Bedürfnisse, Emotionalität, durch die erst die reale Basis für die Denkentwicklung und Erkenntnistätigkeit entsteht (vgl. auch HOLZKAMP-OESTERKAMP 1978). Der Ausschuß von konkreter Subjektivität als wesentliches Moment der Entwicklung läßt den Entwicklungsbegriff von PIAGET formal erscheinen.

Theoriebildung: Unsere Kritik am Theoriebildungsprozeß im logisch-mathematischen Paradigma zielt hauptsächlich auf die Herstellung ihres nichtgenetischen Charakters. Die Intelligenzentwicklungstheorie von PIAGET ist dagegen

am Modell eines genetisch-strukturellen Ansatzes orientiert. Den Ausgangspunkt der Theoriebildung bildet das Handeln der Individuen in seiner spezifischen logischen Systematik. Es wird auf verschiedenen Entwicklungsniveaus als qualitative Unterscheidungen zu signifikanten Strukturen verallgemeinert. Der genetische Aspekt beinhaltet die Entfaltungslogik der Stufenqualitäten, die aus spezifischen Operationen und einer bestimmten Struktur als besondere Qualität des Zusammenhangs der Elemente bestehen. Im Zentrum der Theoriebildung steht daher neben der genetisch-strukturellen Betrachtungsweise der qualitative Aspekt der Entwicklung im Gegensatz zum quantitativen Aspekt des verhaltenstheoretischen Ansatzes.

Die Verwendung des logisch-mathematischen Paradigmas ist ebenso qualitativ verschieden von der bloß formal-quantifizierenden Vorgehensweise in der Verhaltenstheorie oder allgemein in der empiristischen Methodologie. PIAGET benutzt die logsich-mathematischen Operationen als Begriffe für die Bestimmung von Handeln und Denken. Er bleibt aber nicht auf der deskriptiven Ebene stehen, sondern betrachtet die logisch-mathematischen Begriffe als reale Strukturen des Subjekts. Diese Problematik werden wir später noch umreißen. Entscheidend ist gegenüber dem positivistischen Verständnis von Mathematik, daß sie nicht bloß als Sprache von PIAGET aufgefaßt wird, sondern "logische und mathematische Strukturen" gelten ihm als wirkliche "Transformationssysteme", die nicht mit den äußeren Strukturen identisch sind (1973, 38). Damit betrachtet PIAGET logische und mathematische Strukturen als ontologische Qualitäten, die vom Subjekt in der Entwicklung konstruiert werden. Ziel der Theoriebildung ist somit die Erforschung von logisch-mathematischen Operationen/Strukturen, die die kognitive Dimension des Subjekts ausmachen. Die Relevanz der kognitiven Entwicklungstheorie für die psychologische Gesamtstruktur des Individuums und für die Entwicklung

des sozialen Lebens wie der Gesellschaft allgemein ist durch die Form der Theoriebildung aber schon eingeschränkt. Die logisch-mathematische Begrifflichkeit ermöglicht keine konkreten Rückschlüsse für die psychisch-geistige Entwicklungspraxis, weil sie selbst von den sozialen und psychischen Qualitäten abstrahiert. Sie beschreibt somit letztlich funktionale Abläufe, die ihre Bedeutung allein innerhalb eines spezifischen Wissenschaftsverständnisses besitzt. Dieses Verständnis orientiert sich am Primat der Theorie: Erkenntnis für die Theorie als geschlossenes Modell oder System und weniger am Primat des sozialen Zieles, dem die Theorie untergeordnet wird. Das theoretische System wird dadurch zum Selbstzweck und nicht zum Mittel für sozial-historische Problemlösungen. Die Analogie zum naturwissenschaftlichen Theorieverständnis, in dem allgemeingültige Aussagen und "ewige Wahrheit" identifiziert werden, zeigt sich im Universalitätsanspruch der Theorie von PIAGET.

Theorieinhalt: Die Gegenstandsbereiche des kognitiven Ansatzes von PIAGET gehen über die Untersuchung der Intelligenzentwicklung hinaus, vor allem dort, wo die Inhalte der kognitiven Entfaltung behandelt werden. Das Fundament der Entwicklungstheorie bildet aber die Intelligenzgenese. Im folgenden werden wir deshalb versuchen, durch einige Fragestellungen die Problematik zu umreißen, die sich am Inhalt der Intelligenztheorie ergeben.

1) Sind logisch-mathematische Strukturen die Determinanten von Erkenntnis? Es ist zunächst zu klären, was unter Erkenntnis hier zu verstehen ist. Sie bedeutet nicht die Regulation des Austausches von Individuum und Umwelt im Sinne der Anpassung. Es geht hier um die Erkenntnis als Produktion von neuem Wissen über die subjektive oder objektive Realität.

Anpassung und Steuerung des stofflichen und sozialen Austausches eines Individuums durch höhere geistige Tätigkeiten erzeugen nicht die Notwendigkeit der Produktion von Neuem, wenn sie auf dem bestehenden gesellschaftlichen Niveau erfolgt. In jedem individuellen Leben tritt aber auf unserer historischen Entwicklungsstufe, in der Individuum und Gesellschaft sich frei gegenübertreten, auf der juristischen Ebene von Freiheit und Gleichheit und in der Herauslösung des einzelnen aus familiären und ökonomischen Lebensschranken, die Notwendigkeit auf, sich mit einer eigenen Lebensplanung auseinanderzusetzen. Aus dieser Notwendigkeit entsteht der Zwang zur Produktion von Neuem.

Besonders deutlich wird diese Problematik dort, wo Entdeckung zum Berufsinhalt geworden ist, nämlich in der wissenschaftlichen Arbeit. Sind also die Entdeckungen, die in ihrer Entstehung leider nur aus dem Wissenschaftsbereich mitgeteilt werden, durch kognitive Operationen/ Strukturen bedingt?

Strukturen sind ganzheitlich ein System von Transformationen und selbstregulativ (PIAGET 1973). Sie werden in der Psychogenese aufgebaut und diese bildet somit die Erklärungsbasis kognitiver Systeme. Unsere Frage richtet sich aber nicht auf den genetischen Aspekt, sondern auf die Erkenntnisproduktion des Individuums, von dem schon die logisch-formalen Operationen als "höchste" Intelligenzentwicklungsstufe erreicht wurde. Hier erst stellt sich die Frage nach der Ursache neuer Erkenntnis.

Die These als Beantwortung der Fragestellung lautet:
Die Determinanten der Erkenntnis sind in letzter Instanz seelische Funktionen und nicht formal-logische Operationen. ORNSTEIN (1976) untersucht in seiner "Psychologie des Bewußtseins" den Erkenntnisprozeß unter zwei Aspekten: Rationale und intuitive Vorgänge. Insbesondere im Bereich

der wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit zeigen historische Beispiele, daß der Schlüssel für die Produktion des Neuen nicht im analytisch-systhetischen Vorgehen lag, sondern in dem Bereich, der außerhalb des systematischen Erkenntnisses liegt. BEVERIDGE definiert Intuition als "einen klärenden Gedanken, der einem plötzlich einfällt" (zit. n. ORNSTEIN 1976, 78). Folgende Beispiele für den hier gemeinten Vorgang nennt ORNSTEIN: "Nach Beveridge kommen Forschern und Wissenschaftlern meist dann Intuitionen, wenn die normalen rationalen Prozesse vorübergehend unterbrochen sind. Der französische Mathematiker Poincaré schlug sich alle rationalen Gedanken an seine Arbeit aus dem Kopf und fuhr mit dem Auto aufs Land. 'Genau in dem Augenblick, als ich mit dem Fuß auf die Bremse trat, kam mir die Idee'. Viele andere haben den Aspekt betont, daß nämlich die Vernunft in der Wissenschaft durch den anderen 'Modus' ergänzt werden muß. Albert Einstein etwa meinte von seinen eigenen kreativen Denkvorgängen, daß die Intuition das eigentlich Wertvolle an ihnen sei. Der Bereich des Paradigma-Schöpfers ist die 'andere' Seite der Wissenschaft. Wer also um vollständiges wissenschaftliches Arbeiten bemüht ist, muß in beiden Modi aktiv werden" (1976, 78). Das Verhältnis von Intuition und rationale Konstruktion betrifft ebenso das metatheoretisch diskutierte Verhältnis von Entdeckungs- und Rechtfertigungszusammenhang.

Die Einsicht in Zusammenhänge durch subjektiv nicht rational rekonstruierbare Prozesse wird hier von ORNSTEIN auf den ganzheitlichen Modus zurückgeführt, während die zergliedernde Tätigkeit des Bewußtseins den analytischen Modus darstellt (1976, 22). Als Basis der beiden Modi sieht er die Physiologie: "Die Erkenntnis, daß wir zwei Gehirn-Hemisphären besitzen, die daraf spezialisiert sind, in unterschiedlichen Modi zu arbeiten, läßt uns vielleicht zu einem viel besseren Verständnis der funda-

mentalen Dualität des Bewußtseins kommen" (1976, 68).

Wenn wir in der obigen These von der letzten Instanz als seelische Funktionen sprachen, dann stellt die physiologische Basis keine adäquate Erklärung dar. Auch das analytische Denken kann in rationalem Vollzug die Synthese der Elemente leisten. Deshalb bestehen die Leistungen des Bewußtseins in einer analytisch-synthetischen Rationalität. Es geht aber hier um die Besonderheit der Erkenntnis, daß sie nicht einseitig auf diese Aktivitäten des Individuums gegründet ist. Es geht hier um die Grenzen der logisch-systematischen oder rationalen Erkenntnisfunktionen. Der Prozeß, der nach den rationalen Erkenntnistätigkeiten aus sich selbst die wesentliche Einsicht produziert, die mit dem logischen Denkinstrumentarium nicht erreicht wurde, basiert auf seelischer Grundlage. Physiologische Erklärungen sind insuffizient. Der empirische Beweis für die Aussage ist allein durch Selbstreflexion und Introspektion leistbar. Psychologien aus anderen Denktraditionen haben den oben dargestellten Sachverhalt längst anerkannt. Entscheidend ist aber in diesem Zusammenhang, daß sich rationale und seelische Erkenntnistätigkeiten nicht abtrennen lassen, da sich letztere nicht ohne Arbeit am Gegenstand ereignen: Beide lassen erst zeitlich nacheinander die Wirklichkeit begreifen. Die Natur geistiger Tätigkeiten erscheint daher mit der Definition formal-logischer Operationen unzureichend erfaßt.

2) Sind mathematische Transformationssysteme psychische Realitäten? Die Existenz von psychischen Realitäten und ihr Bewußtsein davon ist zweierlei. Damit ist das Bewußtsein kein Wahrheitskriterium der Realität mathematischer Transformationsstrukturen, aber diese sind der Bewußtmachung zugänglich, wenn man die Analyse auf die eigene Denktätigkeit richtet. Welche Tatsachen führen

zu der Annahme der psychischen Realexistenz mathematischer Strukturen? Zunächst die mathematische Erkenntnis der Natur und die Konstruktion der Mathematik durch Kopfarbeit, ohne hier die historisch-materiellen Bedingungen zu verneinen. "Die Natur ist nicht subjektiv geistig; sie denkt nicht mathematisch. Aber sie ist objektiv geistig; sie kann mathematisch gedacht werden. Dies ist das Tiefste, was wir über sie wissen" (v. WEIZSÄCKER 1958, 17f). Kann daher die Umkehrung der Aussage gemacht werden, daß auch das Subjekt mathematisch gedacht werden kann? Diese Schlußfolgerung würde implizieren, daß mathematische Erkenntnis auch mathematische Strukturen zur empirischen Basis haben. Von Resultat wird dann auf die Ursache identisch geschlossen. Die Erklärung wird damit zirkulär.

Den Unterschied von psychologischen Denkprozessen und ihren Resultaten oder Wissensinhalten, der durch die externe Analyse nach bestimmten logischen Verfahren des Untersuchers nicht beachtet wird, kennzeichnet REICHENBACH am Beispiel der Differenz von Psychologie und Epistemologie. Danach untersucht die Psychologie die Denkprozesse in ihrem realen Ablauf, dagegen "beabsichtigt die Epistemologie eine Konstruktion von Denkvorgängen so, wie sie sich ereignen müßten, wenn sie in einen konsistenten Zusammenhang gebracht werden sollen; oder eine Konstruktion rechtfertigbarer Mengen von Operationen, die an die Stelle der wirklichen Verbindungsglieder zwischen Ausgangspunkt und ABSCHLUSS von Denkprozessen eingefügt werden können. Die Epistemologie betrachtet also einen logischen Ersatz, nicht die wirklichen Vorgänge" (zit. n. SCHEFFLER 1974, 141).

Wenn daher mathematische Erkenntnistätigkeit sich wesentlich auf die inhaltliche Seite des Denkens bezieht, dann kann in der Logik dieses Inhalts die psychische Realität mitkonstituiert werden? Einfacher ausgedrückt bedeutet

dies, daß mathematische oder formal-logisches Denken in Inhalt (Mathematik) und Form (kognitive Prozesse) identisch sind. Wenn aber andere Inhalte zum Erkenntnisgegenstand werden, dann müßte sich mit dem Inhalt die kognitive Struktur ändern. Wenn dies nicht geschieht, dann werden dem Inhalt formale und damit äußerliche Erkenntnismittel aufgezwungen. Der Grund dafür ist die nichtmathematische Realität des Objekts, z.B. soziale oder psychische Qualitäten. Qualitative Erkenntnis ist ja an Erfahrung und inhaltlichen Zielsetzungen orientiert, die einer konkreten und dialektischen Logik bedürfen.

Die psychische Realität von mathematischen Transformationssystemen kann nach der bisherigen Diskussion nur als Sonderfall gelten. Die Besonderheit ist dadurch bedingt, daß Denkoperationen einerseits inhaltsgebunden und andererseits durch ihre Zielsetzung definiert werden.

3) In welchem Verhältnis stehen Intelligenzentwicklung und Erfahrung?
Die Marginalität der Erfahrung - im verhaltenstheoretischen Ansatz - wird in der Theorie von PIAGET eingeschränkt, weil der Handlungsprozeß als Voraussetzung der Interiorisierung von Logiken, die den Austausch Individuum-Umwelt regulieren, systematisch einbezogen wird. Erfahrung ist aber inhaltlich gebunden an die in der Handlung assimilierte objektive Realität. Objekt und Handlung wie ihre subjektive Verarbeitung ermöglichen erst Erfahrung. Die wesentliche Seite der Erfahrung bildet das Objekt, wenn Erfahrung objektiv sein soll. Die Einschränkung der Assimilation der Handlungsstruktur auf ihre formelle Systematik reduziert den Erfahrungsprozeß auf die Aktivität des Subjekts.

Intelligenzentwicklung ist erfahrungsabhängig und -unabhängig zugleich. Sie scheint auf der Ebene formallogischer Denkoperationen nicht mehr auf die Erfahrung

gründbar, da diese derartige "Realitäten" nicht mehr enthält. Im Sinne PIAGETs sind daher als Ursache abstrakter Denkfähigkeit die Konstruktionsleistungen des Subjekts zu betrachten. Die Frage nach den Bedingungen abstrakter Erkenntnisleistungen hat durch PIAGET eine subjektiv-ontogenetische Erklärung gefunden.

Historisch vor dieser ontogenetischen Erklärung steht die transzendentale von KANT. "Zwar ist für Kant klar, 'daß alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfange, daran ist gar kein Zweifel'; aber 'wenn ... gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung'. 'Notwendigkeit und strenge Allgemeinheit sind ... sichere Kennzeichen einer Erkenntnis a priori' und 'was noch weit mehr sagen will ist dieses, daß gewisse Erkenntnisse sogar das Feld aller möglichen Erfahrungen verlassen, und durch Begriffe, denen überall kein entsprechender Gegenstand in der Erfahrung gegeben werden kann, den Umfang unserer Urteile über alle Grenzen derselben zu erweitern den Anschein haben'. Kant löst dieses Problem der a priori Kategorien bekanntlich durch die Konstruktion der Apperzeption des transzendentalen Subjekts" (ULLRICH 1979, 86). Phylogenetische Erklärungsversuche reduzieren die Problematik auf die naturgeschichtliche Evolution.

Die geschichts-materialistische Betrachtungsweise versucht die Genese der abstrakten Erkenntnistätigkeit aus den ökonomischen Formen, die als gesellschaftliche Verhältnisse der Individuen zu verstehen sind, zu erklären. Eine solche Untersuchung wurde von MÜLLER (1977) vorgelegt, der abstraktes Denkvermögen bzw. die Rationalitätsformen des Subjekts aus der Entwicklung des Geldes und der damit konstituierten Handlungsbedingungen ableitet.

Die sozialen Verhältnisse in der Ontogenese sind bei der Betrachtung der Intelligenzentwicklung nicht eliminierbar.

Sie konstituieren auf der kognitiven und auf der psychischen Ebene Strukturen, die durch ihr Ineinandergreifen das Erkenntnisvermögen fördern oder hemmen. Die Bedeutung der sozialen Lebensbedingungen für die Intelligenzentwicklung sensu PIAGET wird im folgenden diskutiert. Damit wird der Universalismusanspruch seiner Intelligenzentwicklungstheorie in Frage gestellt und der Versuch unternommen, äußere Wirklichkeit und Kognition im Zusammenhang zu sehen. "Erstens müssen kognitive Psychologen größere Anstrengungen unternehmen, um Kognition, wie sie in der alltäglichen Umgebung und im Kontext natürlicher Handlungen geschieht, zu verstehen.(...) Zweitens wird es nötig sein, mehr Aufmerksamkeit auf die Einzelheiten der realen Welt, in der Wahrnehmende und Denkende leben, und auf die feine Struktur der Informationen, die ihnen diese Welt verfügbar macht, zu richten." (NEISSER 1979, 17). Die Realisierung dieser Forderungen setzt aber voraus, daß das formale und abstrakte Gegenstandsverständnis in der Psychologie einer qualitativen und konkreten Realitätsuntersuchung weicht. Dazu ist aber die Kenntnis gesellschaftlicher Strukturen eine Grundbedingung.

4.1 Zum Verhältnis von Intelligenzentwicklung und sozialer Realität: Historizität und Besonderheit der formal-abstrakten Denkform.

Die Stufen der Konstruktion höherer geistiger Prozesse durchlaufen die folgende Entwicklung:
"Um den Mechanismus der Entwicklung zu erfassen, dessen höchste Gleichgewichtsformen die operative Gruppierung bildet, werden wir (indem wir die Dinge vereinfachen und schematisieren) vier wesentliche Stufen unterscheiden, die jenen folgen, die zur Bildung der senso-motorischen Intelligenz führten.

Mit dem Erscheinen der Sprache oder, genauer, dem Auftreten der Symbolfunktionen, die den Erwerb der Sprache ermöglichen (1; 6 bis 2 Jahre), beginnt eine Periode, die bis zum vierten Jahr dauert und während der sich ein symbolisches und vorbegriffliches Denken entwickelt.

Vom vierten bis ungefähr zum siebten oder achten Lebensjahr entsteht in engster Verwandtschaft dazu ein anschauliches Denken, dessen fortschreitende Gliederungen bis zur Schwelle der Operationen führen. Im Alter von 7-8 bis 11-12 J hren organisieren sich die 'konkreten Operationen', d.h. die operativen Gruppierungen des Denkens, die sich auf die Gegenstände, die man wirklich handhaben oder anschaulich erfassen kann, beziehen. Von 11-12 Jahren an und während des ganzen Jugendalters wird endlich das formale Denken ausgearbeitet, dessen Gruppierungen für die vollkommen entwickelte gedankliche Intelligenz charakteristisch sind" (PIAGET 1947, 139f).

Das Erreichen der höchsten Form der Intelligenz, das formale Denken, gilt im genetisch-strukturellen Ansatz als quasi selbstverständliches Resultat der gesamten kognitiven Entwicklung. Selbstverständlich insofern, als nicht nach den historischen Bedingungen dieser Art abstrakter Rationalität gefragt wird. Aus diesem Grunde kann die höchste Denkform der Theorie von Piaget als überhistorische Subjektqualität erscheinen. Formal abstraktes Denken wird nicht eingeschränkt auf die spezifischen menschlichen Produktionen Logik und Mathematik. Sie sind mit der Logik und Mathematik beschreibbare Operationen und Strukturen, die im 'operativen Verhalten' der Individuen existieren: "Im Falle der Konstruktion der kognitiven Strukturen versteht es sich von selbst, daß das 'Gelebte' nur eine geringe Rolle spielt, denn diese Strukturen finden sich nicht im Bewußtsein der Subjekte, sondern, was etwas ganz anderes ist, in ihrem

operativen Verhalten, und bis ins Alter einer möglichen wissenschaftlichen Reflexion über die Strukturen sind sie sich deren niemals als Gesamtstrukturen bewußt geworden.

Wenn man sich an die Tätigkeiten des Subjekts halten muß, um die eben beschriebenen Konstruktionen zu untersuchen, so handelt es sich dabei, das liegt auf der Hand, um ein epistemisches Subjekt, das heißt um Mechanismen, die allen individuellen Subjekten derselben Stufe gemeinsam sind, mit noch anderen Worten: um das 'beliebige' Subjekt. So beliebig sogar, daß es eines der lehrreichsten Mittel, die Aktionen des Subjekts zu analysieren, darin besteht, in Gleichungen oder Apparaturen Modelle einer 'künstlichen Intelligenz' zu konstruieren und eine kybernetische Theorie zu entwickeln, um sich über die notwendigen und ausreichenden Bedingungen nicht seiner Struktur im Abstrakten (darum kümmert sich die Algebra), aber seiner tatsächlichen Verwirklichung und seines Funktionierens klarzuwerden.

Unter einem solchen Gesichtspunkt sind die Strukturen nicht von einem Funktionieren und von Funktionen im biologischen Sinne des Wortes zu trennen" (1973, 68, Hervorh. W.H.). Man muß sich bei dem Problem das Bewußtsein immer vor Augen halten, daß sich die wissenschaftliche Analyse auf einen anderen Gegenstand richtet als die Alltagsanalyse des Handelns. Erstere will die Systematik und Ursachen primär herausfinden, letztere den Inhalt der Tätigkeit, denn sie fragt nach dem Was der Handlung, da sie unter Handlungszwängen steht. Ursachenreflexion und Strukturanalysen sind dem sog. außerwissenschaftlichen Denken aber ebenso als Bewußtwerdung zugänglich.

In ihrer historischen Funktionalität dient die formale Denkstruktur der Anpassung an die Umwelt und damit dem Überleben des Individuums in einer spezifischen sozialen Realität.

4.1.1 Interessen-Ebene historischer Funktionalität

Ist die historische Spezifität der sozialen Realität durch PIAGET hinreichend bestimmt, wenn er die Reziprozität der sozialen Interaktionen als Bedingung der formal-logischen Denkentwicklung bezeichnet? Das Erreichen der formalen Strukturen wird allein durch die Kooperation als Gedankenaustausch der Individuen erreicht: "Einmal würde es dem Individuum ohne Gedankenaustausch und Zusammenarbeit mit anderen nicht gelingen, seine Operationen zu einem einheitlichen Ganzen zu gruppieren. In diesem Sinn setzt also die operative Gruppierung das soziale Leben voraus. Andererseits aber unterstehen die gedanklichen Austauschprozesse selber einem Gleichgewichtsgesetz, das wiederum eine operative Gruppierung ist, da die Zusammenarbeit die Koordinierung von Operationen voraussetzt. Die Gruppierung ist also eine Gleichgewichtsform der zwischen-individuellen Handlungen, und sie findet so ihre Autonomie innerhalb des sozialen Lebens selbst wieder (PIAGET 1947, 184).

Zwischen individuellen Handlungen als Kooperation bilden die allgemeine soziale Realität der Menschen seit ihrer kollektiven Lebensweise, die sich von Stammesgesellschaften zur modernen bürgerlichen Gesellschaft entwickelte. Kooperation als soziale Realität kann daher nicht die spezifische Basis abstrakt-formaler Denkweisen sein, sofern man nicht unterstellt, sie würden schon in vorbürgerlichen Formationen existieren. Die Untersuchung von MÜLLER (1977) zeigt, daß sich die abstrakten Formen der Rationalität erst in der Antike, also vor ca. 2000 Jahren, u.Z., durch die großen griechischen Philosophen gebildet haben. Die historischen Anforderungen an die Individuen, eine formale Denkweise auszubilden, müssen daher auf anderen objektiven Bedingungen basieren als die der Kooperation. Gegen die Kooperation als wesent-

liche objektive Bedingung spricht ebenso die historische Tatsache, daß soziale Konkurrenz und das Privatinteresse der Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft die allgemeine Form kollektiver Realität bilden. Sie ist bedingt durch das Verhalten aller Gesellschaftsmitglieder zueinander als Privateigentümer, die nun die Vermehrung und Erhaltung ihrer Güter nur als Interessengruppen kooperieren. Außerhalb dieser Interessengemeinschaften existiert die Reziprozität sozialen Handelns nur auf formaler Ebene. Formal kann sie deshalb nur bestehen, weil jedem anderen Individuum/Gruppe die Durchsetzung der eigenen Interessen zugestanden wird. Auf inhaltlicher Ebene stehen sich die Interessen aber diametral gegenüber und werden weder durch Reziprozität noch Kooperation durchgesetzt, sondern es entstehen soziale Konflikte. Ihre Regelung übernimmt die Instanz, die formal über den Interessen der konfligierenden Gruppen steht: Der Staat. Mit dieser Skizze soll umrissen werden, daß in der sozialen Realität der Prozeß der Interessendurchsetzung schon eine Spezifität der historischen Realität darstellt, durch die das Individuum gezwungen ist, formale Reziprozität des Denkens und Handelns zu entwickeln.

In der sozialen Wirklichkeit setzten sich aber gerade die Interessen durch, die dem Gesetz der Macht entsprechend die entscheidenderen Druckmittel besitzen, die nur als gewaltfreie Medien verwendet werden können. Auf dieser Ebene entscheidet keine Reziprozität, sondern die gesellschaftliche Position. Es ist daher historisch funktional, sich abstrakt reziprok zu verhalten, konkret aber egozentrisch. Von diesem Gegensatz Form-Inhalt läßt sich eine Trennung und Spaltung der abstrakten Rationalität von jedem konkreten Inhalt ableiten. Form des Denkens und konkreter Inhalt werden so als zwei inkonsistente Realitäten behandelt und gar nicht als Widerspruch erkannt.

4.1.2 Ökonomische Ebene historischer Funktionalität: Austausch und Produktion

1) Unter sozialstruktureller Sichtweise fragt MÜLLER nach der Möglichkeit der Ausbildung abstrakter Denkoperationen, die zu reziprokem Handeln befähigen: "Piaget hat ganz recht, wenn er konstatiert, daß Beziehungen rationaler Kommunikation, wie sie in der Logik gewonnen und systematisch zusammengefaßt sind, ohne Gleichheit, Freiheit und Fähigkeit zum wechselseitigen Austausch nicht stattfinden können. Er spricht auch aus, daß rationale Beziehungen und Verhältnisse unmittelbarer Klassenherrschaft unvereinbar sind - der Graf kann nicht mit seinem Leibeigenen in einen rationalen Diskurs eintreten, sondern spricht mit dem Untergebenen in herrschaftlichen Formeln (in einem rationalen Diskurs würde der Abhängige nach der rationalen Begründung seiner Unterwerfung im alltäglichen Arbeitsleben fragen, die hier bestehende Ungleichheit anfechten). Aber was hat Piaget zu sagen über jene Menschen, denen bei jener 'Evolution der Kultur und der kollektiven Vorstellungen' zwar schließlich die 'Reziprozität' auf der Ebene der Austauschakte zugestanden worden ist (als Äquivalententausch beim Arbeitslohn), denen aber im Zentrum ihres Lebens, in ihrem Arbeitsleben, keineswegs Reziprozität und freies Spiel mit Gleichgestellten zugestanden, sondern Abhängigkeit und 'entstellender Zwang' als Normalzustand zugemutet wird? Für die antike Gesellschaft würde er sicher das Los der Sklaven bedauern, die - anders als die Arbeiter in der bürgerlichen Gesellschaft - völlig vom Austausch und vom Markt ausgeschlossen waren, die auch außerhalb der Arbeit, in ihrer gesamten Existenz 'entstellenden Zwang' unterworfen waren; denen daher auch die Fähigkeit zur Rationalität von vielen antiken Denkern abgesprochen worden war. Aber: sind die modernen Arbeiter eigentlich zu dieser Rationalität fähig?" (1977, 185f).

Formal-logisches Denken resultiert auf ökonomischer Ebene daher nicht aus dem Bereich der Produktion des gesellschaftlichen Lebensunterhalts, sondern aus der Sphäre des Austausches: "Wenn wir uns nun daran erinnern, daß Piagets Originalität gerade darin liegt, die höchstentwickelten formalen Strukturen, Logik und Mathematik, als Instrument zur Analyse aller dieser Gleichgewichtsstrukturen zwischen Subjekt und Umwelt anzuwenden, so drängt sich allerdings die Frage auf, ob dieses Instrument nicht etwa erst dem 'gesellschaftlichen Austausch', nämlich dem tatsächlichen Austausch 'zwischen den Individuen selbst' seine Existenz verdankt und davon auch geprägt ist; ..." (1977, 187). Anschließend zieht dann MÜLLER den radikalen Schluß, daß Piagets Analyse daher schon im Ansatz 'blind' sei für die gesellschaftliche Wirklichkeit: "In gewisser Weise ist Piagets grundsätzlich richtiges Verfahren (nämlich alle, auch die höchsten Formen der Beziehung des Menschen zur Umwelt aus der psychophysischen Organisation der Individuen bzw. ihrem dadurch gegebenen Verhältnis zur übrigen Natur und der allmählichen Entfaltung dieser Grunstruktur im Prozeß der Auseinandersetzung mit dieser Natur zu begreifen) schon im Ansatz von Blindheit geschlagen: dort nämlich, wo er die bislang höchste dieser Strukturen in jener Form als analytische Instrumente auf die vorausgegangenen Strukturen ansetzt, in welcher sich diese Struktur selbst versteht, nämlich als autonomer Geist. Die in der Logik als dem 'Geld des Geistes' eingeschlossene Blindheit für den wirklichen, nämlich durch gesellschaftliche Arbeiter betriebenen Lebenserhaltungsprozeß schlägt so auf die gesamte Analyse zurück und läßt die gesellschaftliche Form nicht mehr in ihrer jeweiligen Bestimmtheit, sondern bloß noch abstrakt, äußerlich-zufällig bzw. charakteristisch spät, als 'sozialen Faktor' hereintreten. 'Das Individuum' als der Gegenstand der 'Seelenkunde', der Psychologie, ist bloß die andere Seite dieses be-

schränkten Ausgangspunktes" (1977, 188).

Die Kritik von MÜLLER an der gesellschaftlichen "Blindheit" von PIAGETs Ansatz richtet sich auf das Beschreibungsinstrumentarium der kognitiven Entwicklung selbst. Dieses Analysesystem, Logik und Mathematik, für die Untersuchung der Denkentwicklung wird in seiner eigenen historischen Gewordenheit und Funktionalität von PIAGET nicht reflektiert. Es wird als erkenntnisgenetisches Produkt auf gesellschaftlicher Ebene vorausgesetzt, um es dann als Methode der ontogenetischen Theoriebildung zu verwenden.

Es läßt sich nun dagegen einwenden, daß die historische Genese der formal-logischen Operationen nicht das Erkenntnisinteresse von PIAGET darstellt. Aber mit dieser Fragestellung ist ebenso die Historizität einer bestimmten menschlichen Abstraktionstätigkeit verknüpft, weil sie unter historisch-funktionaler Sichtweise nicht als die höchste und universelle Erkenntnisleistung gilt. Sie ist dann die spezifische, allgemeine Denkform einer bestimmten geschichtlichen Entwicklungsstufe, die mit ihrer Transformation auch zur Ablösung verurteilt sein kann.

Durch die unreflektierte Voraussetzung der Existenz der höchstentwickelten reinen Verstandesbegriffe kann auch die Ontogenese keine Problemlösung für geschichts-materialistische Fragestellungen ergeben. Die scheinbare Autonomie der reinen Verstandesbegriffe, wie sie in der Philosophie von KANT und in der Theorie von PIAGET erscheint, ist durch die Rekonstruktion von MÜLLER widerlegt. Die Selbstverständlichkeit der Form (formal-logische Operationen) - Inhalt (konkrete Qualität etc.) - Trennung resultiert nicht nur aus dem Interessenverhalten, sondern ebenso aus dem Austausch,der die Lebenserhaltung vermittelt und von dem der gesellschaftliche Lebensprozeß historisch abhängig ist. Die interessenbedingte, histo-

rische Funktionalität des formal-astrakten Denkens liegt auf der juristischen Ebene (Vertrag) des sozialen Lebens. Auf der ökonomischen Ebene geht es um den Austausch von Produkten, Waren, in dem ebenso die Qualifikation formal-abstrakter Rationalität gefordert wird. Sie ist von PIAGET durch Gleichgewichtsrelationen definiert.

Die Gleichgewichtsrelation stellt im Austausch die Beziehung zwischen zwei Objekten her, die diese Beziehung schon "in sich" tragen: Ware und Geld. Beide stehen in einem Verhältnis der Äquivalenz zueinander, die Reziprozität und Gleichgewicht quantitativ einschließen. Welches Verhältnis wird im Austausch Ware-Geld realisiert? Käufer und Verkäufer besitzen eine unterschiedliche Ware, die durch den Wechsel des Eigentümers getauscht wird. Die formale Reziprozität existiert hier wiederum als Anerkennung des Eigentums des Warenbesitzers und der Beziehung aufeinander als Tauschpartner. Das inhaltliche Interesse, die Qualität des Gegenstandes, bildet kein wechselseitiges Verhältnis. Auch die Bedürfnisse und Ziele der Tauschenden sind kein Gegenstand der Reziprozität. Sie sind Privatsache. Von den konkreten subjektiven (Bedürfnisse) und objektiven (Herkunft der Tauschmittel) Bedingungen wird somit abstrahiert.

Die historische Funktionalität des abstrakten Denkens resultiert somit aus der Notwendigkeit, im Tausch von den konkreten Beziehungen des Subjekts zum Gegenstand der Lebenserhaltung zu abstrahieren und diesen primär unter dem quantitativen Aspekt des Wertes zu betrachten. Ebenso wird in diesem Äquivalenzverhältnis des Tausches, von den Bedingungen abgesehen (abstrahiert), die zum Besitz der Tauschmittel führten. Der Tausch kann daher als das "Paradigma" der Reversibilität und des Gleichgewichts gesehen werden, in das auch Kinder in den warentauschenden Gesellschaften konkret einbezogen sind. Sie gelangen

"natürlich" erst auf die Ebene abstrakter Äquivalenz durch die langen Jahre schulischer und lebensweltlicher Abstraktionstätigkeit. Auf der Stufe formal-logischer Operationen sind die Prinzipien des Paradigmas erst zur vollen Ausformung gelangt.

Die abstrakte Rationalität als höchste Stufe historisch-funktionaler Erkenntnis kritisiert BUCK-MORSS:"Das operationale Prinzip des Tricks,die Reversibilität, ist das Prinzip der abstrakten Äquivalenz, das alle Unterschiede im Erscheinungsbild einebnet; es ist auch das Geheimnis der Zirkulationssphäre. Die konkrete Logik ist demgegenüber kognitiv unterlegen, weil ihre Operationen nur in einer Richtung funktionieren. Das Kriterium der 'Reversibilität' verdammt somit jede Logik (beispielsweise die dialektische Logik) zur Inferiorität, die auf der historischen Realität aufbaut; denn die Geschichte ist in der Tat irreversibel" (1978, 63).

In dem Vergleich formaler und dialektischer Logik liegt ebenso die Problematik begründet, ob nicht für die adäquate soziale Realitätserkenntnis eine andere Form des Denkens notwendig ist. In dieser Form, die sich im Anschluß an Holzkamp (1973) als begreifendes Erkennen oder allgemein als Bewußtwerdung über die historischen Lebensbedingungen und über ihre Veränderung bestimmen läßt, geht es daher um die qualitative Realitätserfassung, da sie sozial und historisch ist. Es geht hier nicht um die Form exakt naturwissenschaftlicher Erkenntnis. Diese stellt eine besondere Denknotwendigkeit dar, da Natur objektiv begriffen werden soll. Die objektive Erkenntnis sozialwissenschaftlicher und psychologischer Realität kann aber nicht adäquat nach diesem besonderen Erkenntnisprozeß verfahren, wie die Resultate der im logisch-mathematischen Paradigma verfahrenden Sozialwissenschaft beweisen. Die Besonderheit der mathematischen Denkope-

rationen in den exakten Naturwissenschaften resultiert auch daraus, daß die Erkenntnisarbeit unter einer gesellschaftlichen und ökologischen Perspektive auf qualitative Fragestellungen zurückgebunden wird. Die Dominanz der mathematisch-logischen Denkformen resultiert nicht primär aus ihrer wissenschaftlichen Fruchtbarkeit, sondern aus der strukturellen Affinität zur allein wertorientierten und damit quantitativen Produktionsweise. Die Quantität wird zum abstrakten Gradmesser ökonomischen und gesellschaftlichen Wachstums.

Wir kommen somit zu unserer schon eingangs diskutierten Folgerung zurück, daß PIAGET eine besondere Denkform als allgemeine unkritisch generalisiert. Dies könnte auf seine Analyseinstrumente Logik und Mathematik zurückführbar sein, die er als inhaltsneutrale Denkweisen nimmt. FLAVELL (1979) problematisiert deshalb die Adäquatheit der Stufendefinitionen von PIAGET. Nichtformales Denken ist an den Gegenstand und seine realen Beziehungen gebunden. Konkrete Erkenntnis impliziert daher auch Widersprüche, die die Realität enthält. Diese sind aber in einer formal-logischen Abstraktion nicht begreifbar, weil sie sich auf Widerspruchsfreiheit gründet.

2) Im Bereich der gesellschaftlichen Produktion werden ebenso historisch-funktionale Abstraktionsleistungen gefordert. LURIA argumentiert, daß "abstrakte Operationen im Rahmen der Tätigkeit der Menschen an(fangen), sinnvoll zu sein" (BUCK-MORSS 1978, 70).

LURIA (1971) berichtet über die Veränderung psychischer Funktionen im Verlaufe der ökonomischen Umwälzungen in Sibirien. Dieses historische Experiment der Veränderung der ökonomischen Grundlage einer agrarischen Lebensform führte ihn ebenso zu dem generellen Verständnis der Historizität psychischer Entwicklungen. Kognitive Funktionsveränderungen hinsichtlich Aufmerksamkeit, abstraktem

Denken, Sprache, Komplexität der Denktätigkeit resultierten dort aus der Einführung komplexer Organisationsstrukturen und den technologischen Anforderungen industrieller Produktion (vgl. Exkurs unten).

Welche Bedeutung besitzt die gesellschaftliche Produktion für die Entwicklung abstrakter Denkoperationen? Da Individuen die abstrakte Technologie der Produktion nicht unmittelbar erfahren, sind ihnen, die in der Technik gespeicherten Abstraktionsleistungen nur mittelbar über die Produkte zugänglich. Technische Gegenstände ermöglichen die Rekonstruktion der Funktionslogik ihres Systems im Handeln. Die Erkenntnis von Gegenstandsbedeutungen und die Logik ihrer Funktionsweise stützen Abstraktionsleitungen.

Als entscheidender für die Ausbildung formaler Abstraktionen ist aber die Undurchschaubarkeit technologischer und organisatorischer Systeme zu sehen. Abstraktheit als Nichtbegreifen und deshalb als Operieren mit formalen Begriffen ist nicht nur ein Merkmal des Alltagsdenkens. Auch der wissenschaftliche "Produktionsprozeß" versteckt hinter formalen Kalkülen die Unkenntnis der Realitätskomplexität.

Über objektive Zusammenhänge vermittelte logische Denkstrukturen erfordern aber von einer Entwicklungstheorie die systematische Berücksichtigung des Kontextes im Handeln. LEISER stellt gegenüber der kognitiven Einseitigkeit der bloß logischen Handlungsanalyse bei PIAGET heraus, daß er "in seiner Erkenntnistheorie in einer quasi komplementären Verkürzung die Handlung zum zentralen Erkenntnisgegenstand macht, dabei das Objekt weitgehend ausblendet und auf diese Weise zu einem stark subjektivistisch gefärbten Handlungsfetischismus gelangt" (1978, 40). Zusammenfassend beurteilt er die einseitige Dominanz der formal-subjektiven Seite im Strukturalismus

PIAGETs: "Es muß betont werden, daß Piaget selbst mit der Einführung der Handlung die Subjekt-Objekt-Dichotomie noch nicht überwindet. Handlung bleibt bei ihm eine dem Subjekt usurpierende Kategorie. Sie dient in seiner Konzeption primär nicht der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt als zwei Seiten eines einheitlichen Prozesses, sondern vor allem der Substitution der klassischen statisch-genetische Subjekt-Kategorie" (1978, 37).

Die Einbeziehung der Objektseite in die psychische Entwicklungstheorie kann erst das Verhältnis von Ontogenese und Erfahrung hinreichend verstehbar werden lassen.

4.1.3 Interkulturelle Ebene historischer Funktionalität

Die spezifische Funktionalität formal-kognitiver Strukturen läßt sich ebenso aus interkulturellen Vergleichen erschließen. Sie zeigen, welche Verzögerungen und Distanzen zu den Entwicklungsstufen PIAGETs in anderen sozioökonomischen Verhältnissen empirisch gefunden wurden. BUCK-MORSS berichtet in ihrer Analyse der sozioökonomischen Bedingtheit der Intelligenzentwicklung nach dem Muster PIAGETs folgende interkulturelle Unterschiede: "Während 'das Buschkind geschickter dabei ist, Wahrnehmungsinformationen als Indikatoren von Objekteigenschaften zu verarbeiten' ..., gelingt es dem Kind in der westlichen Industrie-Gesellschaft rasch, logische Strukturen, die inhaltsneutral sind, zu erfassen. Einige neuere Studien haben gezeigt ..., daß nicht-westliche Kinder in PIAGET-Tests für Substanzerhaltung hervorragende Ergebnisse erzielen, wenn ihre Familien mit der Töpferei zu tun haben; es muß aber hervorgehoben werden, daß das westliche Kind dieselben Erhaltungsaufgaben lösen kann, obwohl seine Eltern in der Töpferei Analphabeten sind (uns noch nicht einmal jemals einen Laib Brot geformt haben) - nicht weil sie intelligenter sind, sondern

weil ihre Welt durch Abstraktion strukturiert ist; zu dieser abstrakten Welt gehören auch die Berufssphäre der Eltern, deren Organisations- oder Marktfertigkeiten auf jeden Inhalt angewandt werden können, und die Tatsache, daß Produktivität sich an der pro Zeiteinheit hergestellten Stückzahl bemißt und nicht am sozialen Nutzen" (1978, 62f). An weiteren Befunden führt sie noch an: "Auch in PIAGETs Klassifikationstests ist Äquivalenz das Ziel, nämlich die Abstraktion eines gemeinsamen Merkmals. Westliche Kinder erzielen bei diesen Tests ... gute Ergebnisse, während beispielsweise die Kpelle aus Liberia Gegenstände immer noch nach ihrer'Funktion'..., d.h. nach ihrem Gebrauchswert und nicht nach ihrem Tauschwert gruppieren. Die Ergebnisse von MACCOBY und MODIANO (1969) zeigen, daß eine solche Abstraktion in der Tat eine Funktion der sozioökonomischen Umwelt des Kindes und nicht der 'Kultur' ist: ihre Untersuchungen in Mexiko bestätigten die Hypothese, 'daß Äquivalenz-Denken für die Kinder von Industriearbeitern und nicht für Bauernkinder charakteristisch ist, obwohl beide Gruppen innerhalb derselben nationalen Kultur leben' ..." (1978, 63f).

Aus den Formen der materiellen Produktion des Lebens und des sozialen Verkehrs allgemein, in dem die Produktion nur eine besondere Ebene darstellt, entstehen besondere Anforderungen an die psychische Entwicklung. Diese ist einerseits bestimmt in ihrer Funktionsweise von den spezifischen historischen Anforderungen. Aber in der Bewußtwerdung der Grenzen derartiger Denk- und Handlungsformen liegt die Transformation von Anpassungsresultaten, wie sie auch die logisch-formalen Operationen in gewisser Weise darstellen.

Zusammenfassung:

Die Richtung des Verhältnisses Denkentwicklung - soziale Realität wird von WYGOTSKI entgegengesetzt zu PIAGET begriffen. Die schrittweise Konstruktion der kognitiven Operationen, vom Kind ausgehend zum Sozialen, spiegelt den Entwicklungsprozeß inadäquat wieder. Die Interiorisierungsprozesse der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten gehen nach WYGOTSKI den umgekehrten Weg: Vom Sozialen zum Psychischen, nicht vom Psychischen zum Sozialen.

Diesen Sachverhalt hat WYGOTSKI für die Genese des Denkens experimentell nachgewiesen. Seine "revolutionäre" Erkenntnis, wie sie LUCKMANN bezeichnet, besteht gegenüber PIAGET in der Individualisierung des Sozialen und nicht in der Sozialisierung des Individuellen: "Wir können folglich die Grundfrage, vor die wir uns gestellt sahen, so formulieren: Wie verläuft der Entwicklungsprozeß des kindlichen Denkens - vom Autismus, von der quasi-halluzinatorischen Phantasie, von der Logik des Traums zur sozialisierten Sprache und zum logischen Denken, wobei er an seinem kritischen Punkt die egozentrische Sprache durchschreitet; oder géht dieser Entwicklungsprozeß den umgekehrten Weg von der sozialen Sprache des Kindes über den Paß seiner egozentrischen Sprache zu seiner inneren Sprache?

Man braucht die Frage nur in dieser Form zu stellen, um zu erkennen, daß wir im Grunde genommen zu der gleichen zurückgekehrt sind, ... nämlich die von Piaget der Psychoanalyse entlehnte Annahme, nach der die Anfangsstufe in der Denkentwicklung das autistische Denken sei.

Ebenso wie wir die Unhaltbarkeit dieser These zugeben mußten, kommen wir jetzt zu dem gleichen Schluß, daß die Hauptrichtung der Entwicklung des kindlichen Denkens bei Piaget falsch darsgestellt ist. Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft nicht vom Individuellen zum So-

zialisierten, sondern vom Sozialen zum Individuellen" (WYGOTSKI 1977, 44; Hervorh. W.H.).

Soziale Erfahrung wird somit zum ontogenetisch Ersten. Das erklärt auch die Beharrlichkeit existierender Verhältnisse, die durch die Entwicklung der Individuen bloß reproduziert wird, wenn nicht Subjektivität den anderen objektiven "Pol"der Psychogenese bilden würde. Sie konstituiert ebenso die historische Funktionalität mit, indem durch sie Deformationen des Subjekts im Anpassungsprozeß erst bewußt werden.

4.2 Zur Reduktion der psychischen Gesamtheit: Intelligenzentwicklung und psychische Entwicklung

Die folgende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kognition und Psyche, die häufig nur auf die emotionale Dimension eingeschränkt wird, in der Intelligenzentwicklungstheorie von PIAGET geht von der grundsätzlichen Einheitlichkeit von psychischer und intellektueller Entwicklung aus. Einheitlichkeit bedeutet, daß Psyche und Kognition in einem positiven wie negativen Wechselwirkungsverhältnis stehen. Eine deformierte seelische Entwicklung beeinflußt das Denken und Handeln der Individuen. Diese Aussage ist ziemlich trivial angesichts psychopathologischer und tiefenpsychologischer Erkenntnisse. Daraus entsteht aber die Notwendigkeit einer positiven oder gesunden seelischen Entwicklung als Bedingung einer entwickelten Denkfähigkeit.

Die subjektive Bedingung entfaltete Psyche, in der Emotionalität, Sinnlichkeit, Biographie und Bewußtsein einheitlich entwickelt sind, steht zur Denkentwicklung in keinem Über- oder Unterordnungsverhältnis. Beide Ebenen der psychischen Gesamtheit bedingen sich wechselseitig insofern, als jeder durch das Entwicklungsniveau der anderen Grenzen gesetzt sind. Ebenso ist die Qualität der Erkenntnisleistungen gegenüber der objektiven und subjektiven Realität von diesem Verhältnis bestimmt. Die Psychostruktur eines Individuums läßt sich durch die Form dieses Verhältnisses definieren.

Aufgrund der elementaristischen Methodologie überrascht es wenig, daß in der kognitiven Psychologie kaum die Beziehungen von Wahrnehmung/Denken und Psyche systematisch behandelt werden. Sie sind das Feld klinischer Untersuchungen. Dadurch wird aber deutlich, welches Verständnis der psychischen Dimension, von der nur gesprochen

werden kann nach der Differenzierung von Objekt und Subjekt im Laufe der frühkindlichen Entwicklung, aus kognitiver Sicht entgegengebracht wird: Entweder gilt sie als zu vernachlässigender Faktor oder als Störfaktor (vgl. HOLZKAMP-OSTERKAMP 1978). Diese Eliminierung von Subjektivität resultiert ebenso weitgehend aus einem objektivistischen Methoden- und Gegenstandsverständnis, für das quantitative Beschreibung und Kontrolle zentrale Forschungsanliegen sind. Die geistige Einheit (PIAGET 1947) existiert hierbei nicht.

In die Richtung unserer Auffassung der Interdependenz von seelischer und intellektueller Entwicklung zeigen die folgenden Aussagen: "Die emotionale Bewertung der Umweltbeziehungen ist ... Grundlage und Vorstufe jedes Erkenntnisprozesses, d.h. des die bestehenden Verhältnisse hinterfragenden Denkens und Handelns, insofern zum einen die Kognition des Neuen immer abhängig von den bereits bestehenden Erfahrungen bzw. Bewertungen ist, zum anderen aber in der emotionalen Reaktion infolge ihres ganzheitlichen, alle Umweltbeziehungen umfassenden Charakters Informationen vermittelt und akzentuiert, die in der bewußten Ausrichtung des Handelns auf ganz bestimmte Ziele und Probleme unterschwellig und unberücksichtigt blieben" (HOLZKAMP-OSTERKAMP 1978,17; Hervorh. W.H.). WYGOTSKI geht aus von dem prinzipiellen Zusammenhang der kognitiven und emotional-volitiven Prozesse, von dem in der Denkentwicklung des Individuums nicht abstrahiert werden kann, denn diese Abstraktion "verschließt für immer die Erklärung der Grundlagen des Denkens selbst ..." (1977, 15).

4.2.1 Psychische Gesamtheit und der Strukturbegriff

PIAGET geht in seiner Untersuchung der intellektuellen Entwicklung zwar explizit von der "Gesamtheit" des Individuums aus, aber im Forschungsprozeß negiert er den Zusammenhang mit den affektiv-volitionalen Funktionen (WYGOTSKI 1977) des konkreten Individuums. Daraus entsteht dann auch die Problematik der Konvergenz entwicklungspsychologischer Theorien. Eine Klammer von PIAGETs kognitiver Entwicklungstheorie und MEADs symbolischer Interaktion sowie der FREUDschen Ich-Entwicklungstheorie wird von DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER (1977) im Begriff der Identität gesehen: "Der Identitätsbegriff ist das soziologische Äquivalent des Ich-Begriffes. 'Identität' nennen wir die symbolische Struktur, die es einem Persönlichkeitssystem erlaubt, im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern". (DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1977, 9).

Explizit beschreibt er die psychische Ganzheit des Individuums dort, wo er auf die "Stellung der Intelligenz im geistigen Leben" (1947, 6ff) eingeht. In diesem Kontext spricht er von der "Gesamtheit von funktionellen Austauschprozessen", die das Verhalten definiert und aus einem affektiven und kognitiven Aspekt besteht. Das Verhalten des Individuums resultiert daher aus zwei Seiten: "Wenn aber jedes Verhalten ohne Ausnahme eine 'Energetik' oder eine 'Ökonomie' voraussetzt, die seine gefühlsmäßige Seite bildet, so haben die Austauschprozesse zwischen Subjekt und Objekt, die es hervorruft, ebensosehr eine Gestalt oder eine Struktur, welche die verschiedenen möglichen Arten dieser Verbindung zwischen Subjekt und Objekt bestimmt. Und diese Strukturierung des Verhaltens bildet seine erkenntnismäßige Seite"

(1947, 8). Und anschließend formuliert er noch einmal die Ganzheit des individuellen Lebens: "Gefühlsleben und Erkenntnis sind also untrennbar, wenn auch unterschieden. Sie sind untrennbar, weil jeder Austausch zwischen Subjekt und Objekt gleichzeitig eine Strukturierung und eine Wertung voraussetzt, aber sie sind nicht weniger unterschieden, weil diese beiden Seiten des menschlichen Verhaltens nicht aufeinander zurückführbar sind" (1947, 8). Und am Ende der gleichen Abhandlung formuliert die Abhängigkeit kognitiver Operationen von der Gesellschaft und von der Gesamtheit konkreter Individualität: "Es ist also klar, daß die Zusammenarbeit den Ausgangspunkt einer ganzen Reihe für die Entstehung und Entwicklung der Logik wichtiger Beziehungen darstellt. Und andererseits besteht die Logik selbst, wenn man sie vom psychologischen Standpunkt aus betrachtet, den wir einnehmen, nicht ausschließlich aus einem System freier Operationen. Sie drückt sich auch in einer Gesamtheit von Bewußtseinszuständen, intellektuell struktuierter Gefühle und Verhaltensweisen aus, die alle durch bestimmte Verpflichtungen charakterisiert sind, deren gesellschaftlicher Charakter ... schwer zu bestreiten ist" (PIAGET 1947, 183).

Der Strukturbegriff, das Zentrum der kognitiven Theorie von PIAGET als allgemein-logische Kategorie, impliziert Ganzheitlichkeit per se: Ganzheit, Transformationen und Selbstregelung (PIAGET 1973, 8). Die Ganzheit der Struktur, die durch Transformationsprozesse in eine entwicklungsbedingte Ganzheitsform gebracht wird. Wie läßt sich nun im strukturalistischen Sinn die Ganzheit verstehen? "Die Eigenschaft 'Ganzheit' der Strukturen versteht sich von selbst, denn der einzige Gegensatz, über den sich alle Strukturalisten (im Sinne der kritischen Haltungen ...) einig sind, ist der zwischen den Strukturen und den Aggregaten, den Gefügen aus vom Ganzen unabhängigen Elementen. Eine Struktur besteht zwar auch aus

Elementen, aber diese sind Gesetzen unterworfen, die das System als solches charakterisieren; und diese sogenannten Aufbaugesetze sind nicht bloß diejenigen kumulativer Assoziationen, sondern verleihen dem Ganzen als solchem von den Eigenschaften der Elemente verschiedene Gesamteigenschaften" (PIAGET 1973, 10).

Die Annahme der Ganzheitseigenschaft der Struktur versteht "sich von selbst". Das heißt, sie ist dem Strukturbegriff immanent und existiert per se.

Die Probleme, die die Ganzheitseigenschaft der Struktur aufwirft, diskutiert PIAGET an den beiden Polen: Voraussetzung der Ganzheit als Emergenz, die gegen assoziationistische Ganzheitsvorstellungen als Zusammensetzung des Ganzen aus Elementen gesetzt wird, oder die Ganzheitsvorstellung des operativen Strukturalismus, die er verficht: "Jenseits der atomistischen Assoziationsschemata und der emergierenden Ganzheiten gibt es eine dritte Grundhaltung, nämlich die der operativen Strukturalismen: sie nimmt eine verbindende Stellung ein, indem für sie weder das Element noch ein Ganzes, das sich als solches aufdrängt, ohne daß man sagen könnte wie, zählen, sondern die Beziehungen zwischen den Elementen, anders gesagt die Aufbauverfahren oder -vorgänge (je nachdem man von absichtlichen Operationen oder objektiven Wirklichkeiten spricht): das Ganze ist die Resultante dieser Beziehungen oder dieses Aufbaus, deren Gesetze die des Systems sind" (1973, 11).

Es zählen also für die Analyse des Ganzen nicht die Elemente und ein Ganzes, sondern die Relationen der Elemente als Ganzes. In der Analyse der Intelligenzentwicklung sind die Elemente: Individuum, das PIAGET überindividuell als Subjekt bezeichnet im Interesse einer universalistischen Aussagengültigkeit, Handlung und Objekt. Aus den Handlungen als das vermittelnde Element zwischen

Subjekt und Objekt entstehen die kognitiven Strukturen, die die Ganzheit ausdrücken. "Unsere Auffassung hebt vor allem die wesentliche Rolle der Intelligenz im Leben des Geistes und des Organismus hervor; als beweglichste und gleichzeitig dauerhafteste Gleichgewichtsstruktur des Verhaltens ist die Intelligenz ein System von lebendigen und aktiven Operationen. Sie ist die höchste Form der geistigen Anpassung an die Umwelt, das unentbehrliche Instrument der Verbindung zwischen Subjekt und Welt, sobald diese Verbindung die unmittelbaren und augenblicklichen Kontakte überschreitet und einen räumlich und zeitlich ausgedehnten und dauerhaften Charakter annimmt.

Andererseits aber verbietet uns dieselbe Auffassung, einen bestimmten, ersten Ausgangspunkt für das Auftreten der Intelligenz festzulegen. Sie stellt ein Ziel dar, und ihr Ursprung liegt schon in der senso-motorischen Anpassung und darüber hinaus in der biologischen Anpassung überhaupt" (1947, 9f).

Die Struktur, die als Ganzheit in der kognitiven Entwicklung die Austauschprozesse Individuum-Umwelt vermittelt, bezieht sich nicht auf die psychologische Ganzheit des handelnden Individuums. Die kognitive Struktur bildet die logischen Verhaltensoperationen ab, die zwischen Subjekt und Objekt verlaufen. Von der spezifischen geistigen Struktur des Subjekts als Verhältnis von Psyche und Kognition wird dabei abstrahiert.

Die kognitive Struktur kann somit als Gesamtheit der Handlungsstruktur nur betrachtet werden, die den Austausch mit der Umwelt regulieren. Sie enthält nicht die Dimension des Bewußtseins zu sich selbst, in der erst die Einheit von Psyche und Intellekt sich konstituiert als Identität.

4.2.2 Zur Trennung der psychischen Gesamtheit als Resultat der kognitiven Entwicklung.

Die psychologische Notwendigkeit für jedes Individuum, Identität als individuelles Selbstbewußtsein lebensgeschichtlich auszubilden, kann unter der bloß funktionalen Sichtweise des Subjekts bei PIAGET nicht Gegenstand werden: "... entweder ist das Subjekt die 'Struktur der Strukturen' des transzendentalen Ich im Sinne des Aprioriismus, einfacher das 'Ich' der Theorien der psychologischen Synthese (siehe das Erstlingswerk von P. JANET, Der psychologische Automatismus, den er durch seine Dynamik in einem funktionalen und psychogenetischen Sinne überwunden hat), oder aber das Subjekt hat dieses Vermögen nicht und besitzt keine Strukturen, bevor es sie konstruiert, und dann muß man es bescheidener, aber wirklichkeitsnaher bloß als ein Zentrum des Funktionierens charakterisieren" (1973, 68f).

Die Unhaltbarkeit dieses funktionalistischen Subjektbegriffs zeigt schon die Tatsache der subjektiven Notwendigkeit, auch bei einfachster industrieller Tätigkeit die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns herzustellen (WELTZ/DIEZINGER/LULLIES/MARQUARDT 1979). Ebenso überschreitet die Notwendigkeit der Lebensplanung (HACK 1979) jede bloß funktionale Subjektauffassung, die die Ebene des aktuellen Zusammenhangs Individuum-Umwelt nicht überschreitet. Genese des Gesellschafts- und Selbstbewußtseins bildet daher in der Intelligenztheorie von PIAGET keinen Gegenstand. Es überschreitet nämlich die funktionale Struktur, indem es diese selbst erkennt. Sinn und Handlung bilden eine notwendige Einheit.

Die psychische Gesamtrealität bleibt für die Intelligenzentwicklung in der Theorie PIAGETs irrelevant: "Nachdem Piaget Lust und Bedürfnisse von der Anpassung

an die Wirklichkeit isoliert hat, wird er durch die Logik gezwungen, das realistische Denken als von den realen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen völlig losgelöstes, als reines Denken hinzustellen. Aber ein solches Denken gibt es nicht, denn so wie es keine Bedürfnisse ohne Anpassung gibt, genauso gibt es auch beim Kinde kein von Bedürfnissen, Wünschen und Interessen - von allem Irdischen - freies Denken um der reinen Wahrheit willen.

'Es ist nicht auf die Feststellung der Wahrheit gerichtet, sondern auf die Befriedigung eines Wunsches', sagt Piaget, um das autistische Denken zu charakterisieren. Schließt denn aber jeder Wunsch immer die Wirklichkeit aus, oder gibt es ein Denken (wohlgemerkt, es ist vom kindlichen Denken die Rede), das absolut unabhängig von praktischen Bedürfnissen nur nach der Fragestellung der Wahrheit um der Wahrheit willen strebt? Nur inhaltslose, leere Abstraktionen, nur logische Funktionen, nur metaphysische Hypothesen des Denkens können in dieser Weise abgegrenzt werden, keinesfalls aber die lebendigen, realen Gedankengänge eines Kindes" (WYGOTSKI 1977, 46f)!

WYGOTSKI nennt hier die Grundproblematik jeder bloß kognitiven Entwicklungstheorie, nämlich die subjektive Basis des Entwicklungsprozesses als wesentliche Voraussetzung individueller Realitätsaneignung. Entwicklung verläuft eben primär unter der Bedingung von Bedürfnisverwirklichungen und der funktionalen historischen Vermittlung der Handlungen, die zur Bedürfnisbefriedigung führen. Die Trennung der psychischen Gesamtheit beginnt durch den Prozeß, in dem Subjektivität und Handeln getrennt werden. Dieser Prozeß beinhaltet die Loslösung des Handelns von der subjektiven Beziehung zur Umwelt, indem die Anpassung selbst zum Bedürfnis isoliert. Handlung und Entwicklung erfolgt dadurch um der Anpassung willen als Abstraktion von den konkreten Inhalten psychischer Prozesse.

"Man kann die Befriedigung von Bedürfnissen nicht der Anpassung an die Wirklichkeit gegenüberstellen. Man darf nicht sagen: Was ist die Triebfeder des kindlichen Denkens - das Bestreben, seine Bedürfnisse zu befriedigen, oder das Bestreben, sich der objektiven Wirklichkeit anzupassen; denn der Begriff des Bedürfnisses umschließt - vom Standpunkt der Entwicklungstheorie aus -, daß ein Bedürfnis durch eine gewisse Anpassung an die Wirklichkeit befriedigt wird.

Bleuler hat recht überzeugend dargelegt, daß der Säugling die Befriedigung seines Bedürfnisses nicht dadurch erlebt, daß er Lust halluziniert - die Befriedigung seines Bedürfnisses tritt erst nach der wirklichen Nahrungsaufnahme ein. Genauso zieht ein älteres Kind einen wirklichen Apfel einem eingebildeten nicht deshalb vor, weil es seine Bedürfnisse um der Anpassung an die Wirklichkeit willen vergessen hat, sondern eben darum, weil Denken und Tätigkeit durch seine Bedürfnisse veranlaßt werden.

Es gibt also keine Anpassung an die objektive Wirklichkeit um der Anpassung willen, unabhängig von den Bedürfnissen des Organismus oder des Individuums. Die ganze Anpassung an die Wirklichkeit wird von den Bedürfnissen veranlaßt. Das ist ziemlich banal, ein Tuismus, der aus irgendeinem unerfindlichen Grunde in der von uns betrachteten Theorie außer acht gelassen wird" (1977, 45f).

Die dialektische Einheit der objektiven Handlungsstruktur als bedürfnisbestimmtes Handeln und die soziale Definition des Bedürfnisses konstituieren je nach Entwicklungsstufe die kognitiven Tätigkeiten und diese erfahren durch das Subjekt selbst eine Strukturierung. Die psychische Gesamtheit strukturiert den Austauschprozeß und wird durch die soziale Realität strukturiert.

Dabei entwickelt sich nicht nur der logisch kognitive Strukturierungsprozeß, sondern ebenso ereignet sich dabei die seelische Entwicklung als Fremd- und Selbstproduktion.

Der logische Reduktionismus bei PIAGET gegenüber dem konstruktiv-sinnlichen Verhältnis des konkreten Individuums zur Wirklichkeit eliminiert nicht nur die sozialhistorische Realität, sondern auch die natürliche psychische Funktionsweise des realen Entwicklungsprozesses. Es existiert hier letztlich die vorher schon dargestellte theoretische Verkehrung in der Psychologie, die das konkrete Individuum zum Abstraktum erklärt und das Konkretum in der spezifischen Struktur sieht, die den Inhalt der Theorie bildet. Dadurch wird die konkrete Entwicklung bei PIAGET nicht zu einem Handlungsprozeß des Individuums, sondern zu einer Stufenfolge logischer Strukturen, aus denen Entwicklung nur noch auf den genetischen abstrakten Aspekt der Aufeinanderfolge reduziert wird. "Wo es keine Selbstbewegung gibt, ist auch kein Platz für die Entwicklung, dort verdrängt eins das andere, aber es entsteht nicht aus diesem anderen" (WYGOTSKI 1977, 61f).

Aus diesem logischen Reduktionismus, der gleichzeitig eine kognitivistische Orientierung darstellt, kann sich daher auch kein konretes Verständnis individueller Entwicklungsprozesse als praktische Konsequenz für konkrete Individuen herausarbeiten lassen. Entwicklung wird zu einer autonomen, überindividuellen Kausalität mystifiziert: "Die Vorstellung, daß das Erlernen des logischen Denkens unabhängig von seiner Tätigkeit aus dem reinen Verstehen des verbalen Denkens heraus entsteht, liegt der von Piaget entdeckten Tatsache des kindlichen Nichtverstehens zugrunde. Man sollte meinen, Piaget selbst habe ... nachgewiesen, daß die Logik der Handlung der Logik des Denkens vorausgeht. Das Denken wird jedoch von ihm als eine von der Wirklichkeit losgelöste Tätig-

keit betrachtet. Da aber die Erkenntnis und die Wiederspiegelung die Hauptfunktionen des Denkens sind, so wird es auch, außerhalb der Wirklichkeit betrachtet, zu einer Bewegung von Phantomen, zu einer Parade breiter Fantasien, zu einem Reigentanz von Schatten, aber nicht zum inhaltsvollen Denken des Kindes". (WYGOTSKI 1977, 61).

Der Formalismus der Handlungsanalyse bei PIAGET wird auch von GRÖTER kritisiert:
"Piaget untersucht nicht verändernde Tätigkeit, sondern 'Vergleichshandlungen'.
Tätigkeit in seiner Theorie ist rein subjektive Konstruktion.
In der Tätigkeit als Verändern (als gegenständlicher Bewegungszusammenhang) wirkt das materielle Subjekt auf andere Gegenstände ein, verändert sie (löst sie aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang/formt sie um/ stellt sie als neue Mittel in den Zusammenhang seiner Tätigkeit/ verändert sich dadurch selbst), dabei wirken die Gegenstände auch auf das Subjekt und verändern es.
Praktische Vergleichshandlungen sind auch an gegenständliche Realisierungsbedingungen gebunden, die das Subjekt aber feststellt (nicht verändert), um den Vergleich durchzuführen. Diese gegenständlichen Bedingungen, die Piaget in seinen Experimenten berücksichtigen muß, vernachlässigt er in der Theorie, wodurch die materielle Vergleichshandlung des Subjekts als subjektive Konstruktion interpretiert werden kann.
Piaget abstrahiert von dem wesentlichen Merkmal der Tätigkeit - der Gegenständlichkeit - und verabsolutiert den abstrakten Funktionszusammenhang (auch dort, wo er sie als Co-Operation faßt). Die gegenständlichen Bedingungen der Tätigkeit reduziert er auf isolierte Fakten (der sinnliche Inhalt ist so ein zusammenhangsloses Nebeneinander von einzelnen Sinneswahrnehmungen), die bezogen auf die Handlungs- und Denkstruktur aus-

wechselbar sind, Stellenwerte (abstrakte Funktionen)darstellen (das gleiche gilt für Co-Operations-Partner). Nur über eingreifende, verändernde Tätigkeit entwickelt das Individuum sein gegenstandsbezogenes Wissen (erkennt es den gegenständlichen Zusammenhang der Fakten) in Einheit mit seinem handlungsbezogenen Wissen. Piaget kann daher die Entwicklung kognitiver Strukturen nicht erklären, sondern nur als Stufenabfolge konstatieren.

Ebensowenig wie die wirkliche gegenständliche Tätigkeit auf einen Funktionszusammenhang zu reduzieren ist, ebensowenig wie die gegenständlichen Bedingungen mit der Bestimmung als 'Fakten' und ihrer abstrakten Funktion hinreichend erfaßt sind, ebensowenig sind die 'Denk-Mittel' bloß kognitive Strukturen. Sie sind immer eine Einheit von gegenstands- und handlungsbezogener Erkenntnis (von sinnlichem Inhalt und 'Verfahren').
Auch die anderen Mitmenschen, Mit-Subjekte der gemeinschaftlichen Tätigkeit (im Experiment als Versuchsleiter) vernachlässigt er auf ähnliche Weise in der Theorie. Zwischenmenschliche Kommunikation ist zunächst ein praktischer Aspekt gemeinschaftlicher Tätigkeit. Die Möglichkeit der Kommunikation auf all ihren Entwicklungsniveaus (in Inhalt und Form) ist daran gebunden, daß bei den Beteiligten Erfahrungen an gleichen/ähnlichen Realisierungsbedingungen vorliegen. Dies gilt auch für Zärtlichkeit, die eine höchst praktische Sache ist". (1979, 27f).

Die von PIAGET unterstellte Trennbarkeit der zwei Ebenen Psyche und Erkenntnis sind selbst historisch besondere Entwicklungsergebnisse. Die Abstraktion von jeder subjektiven "Regung" und damit deren Verdrängung ist gerade das technokratische Denkideal, um dadurch den Schein der Objektivität zu wahren. Objektive Erkenntnisfähigkeit und reziprokes Handeln stellen das Ziel der kognitiven Entwicklungstheorie von PIAGET dar. Sein Erkenntnis-

interesse zielt gerade auf die Klärung der Frage, wie die subjektiven Bedingungen objektiver Erkenntnisse, die er in der Logik und Mathematik am höchsten entwickelt sieht, sich in der Ontogenese konstituieren. Sind aber durch die Definition logischer Operationen und Strukturen die subjektiven Bedingungen objektiver Erkenntnis hinreichend erfaßt? Unter psychologischer Perspektive ist dies zu verneinen, schon aufgrund der Tatsachen, die wir als Beispiele für die Bedeutung seelischer Funktionen vorher aufgeführt haben. Objektive Erkenntnis bedarf des identischen Individuums, das aufgrund seines Selbstbewußtseins, dessen Inhalte die Subjektivität ausmachen, fähig ist, sich auf die objektive Realität ohne Vorurteile einzulassen. Wenn auch in der Wissenschaftstheorie die Theoriebeladenheit jedes Untersucher/Erkennenden zum Standardargument geworden ist, so ist das Wissen um seine Vorkenntnis gerade die Bedingung zur Aufnahme des dialektischen Erkenntnisprozesses, indem Erkennender und zu Erkennendes sich wechselseitig bestimmen. Dieser praktische Auseinandersetzungsprozeß erfordert das Sich-Einlassen auf die Realität und nicht die methodische Vordefinition auf theoretischer oder empiristischer Ebene. Logik und Mathematik garantieren als alleinige subjektive Erkenntnisbedingungen keine Objektivität, sondern die Formalität der Wirklichkeit.

Die Trennung der psychischen Gesamtheit als implizites Resultat der kognitiven Entwicklung, wie sie PIAGET definiert, besteht in ihrem Wesen aus der formalen Abstraktion. Ihr gegenüber zielt die Erkenntnisentwicklung als qualitative Abstraktion auf die schrittweise Aneignung der Realität, indem ihre wesentliche Allgemeinheit begriffen wird. So kann ein Individuum zwar die formal-logischen Operationen in seiner Alltagspraxis adäquat verwenden und damit formal abstraktionsfähig sein. Es hat aber dadurch in keiner Weise die qualitative

Allgemeinheit seiner gesellschaftlichen Existenz begriffen. Die Kompetenz zu formalen Abstraktionen garantiert ebenso nur an der Oberfläche soziale Reziprozität, die in der Kooperation als qualitative Gemeinschaftlichkeit überwunden wird. Zusammenarbeit bedarf eines gemeinsamen übergreifenden Zieles, das qualitativ und konkret ist. Formale Abstraktionstätigkeit ermöglicht nicht nur keinen allgemeinen Begriff historischer Realität, sondern es bedeutet ebenso auf der subjektiven Seite die Abstraktion von der Selbsterkenntnis. Oder sind für die Selbsterkenntnis, sofern man dies als zentrales Entwicklungsziel akzeptiert, qualitativ andere Denkstrukturen notwendig wie die der Theorie von PIAGET?
Das systematische Absehen des Individuums von subjektiven Qualitäten im Austauschprozeß wird in seiner Intelligenzentwicklung zur systematischen Dimension. Natürlich hat jedes Subjekt zu lernen, wie die Realität unabhängig von seinen Vorstellungen, Wünschen, Projektionen beschaffen ist. Dieser Lernprozeß ist aber als wesentliches Moment der Denkentwicklung einzubeziehen, weil dadurch erst konkret die Differenz von individuell Subjektivem und allgemein Objektivem selbst erkannt wird. Analog verläuft auch wissenschaftliche Erkenntnisarbeit.

Formale Abstraktionstätigkeit bedeutet daher Entfremdung des Individuums sich selbst und seiner sozialen Wirklichkeit gegenüber. "In den ersten 18 Lebensmonaten ist die kindliche Erfahrung der Welt am unmittelbarsten, konkretesten, und während dieser Phase sind westliche Kinder in ihrer psycho-motorischen Entwicklung nicht überlegen. Im Gegenteil, sie bleiben erheblich hinter den afrikanischen Kindern ihrer Altersgruppe zurück ..., und innerhalb der westlichen Gesellschaft gibt es noch keinen Klassenunterschied bei den Testleistungen ... Hinzu kommt, daß Kinder aus ländlichen Regionen besser abschneiden als Kinder aus Stadtgebieten ... (Diese Variablen wirken

sich bei der folgenden Entwicklung der Fähigkeiten zu formal-abstraktivem Denken genau umgekehrt aus). Obwohl einige der interessantesten Arbeiten von Piaget dieses frühe Stadium, in dem die Erkenntnis noch dem Inhalt verhaftet ist, analysierten, unterstellt er, daß es dabei nicht am wichtigsten ist, herauszufinden, was das Kind in dieser konkreten Welt bewerkstelligt, als vielmehr, wie schnell es ohne sie auskommen kann" (1978, 60).

Den Übergang von der senso-motorischen Intelligenz zur vorbegrifflichen definiert sie adäquat als ersten Erfahrungsprozeß der Entfremdung: "Der erste große kognitive Sprung ist für Piaget die prototypische Erfahrung der Entfremdung. Sie besteht in der Fähigkeit des Kindes, Subjekt und Objekt zu trennen, also den des Kantischen Dualismus (und in der industriellen Produktion) zu erfassen. Das Kind kann nun das geistige Bild oder den Begriff des Objekts von dessen tatsächlicher empirischer Existenz abspalten: es kann das empirische Objekt 'einklammern', ... weil der Gegenstand nun als Produkt des Denkens und nicht als sozial erzeugt erscheint. Mit der Konstitution von Objektkonstanz wird die Vorstellung eines Objekts - und bei Piaget macht es keinen Unterschied, ob das Objekt Kettenglied oder die eigene Mutter des Kindes ist - zum Ersatz für den Gegenstand selbst, ja, ihr wird ... ein größerer Erkenntniswert zugerechnet als dem materiellen Gegenstand; das Kind ist nun in der Lage, im Medium des symbolischen Spiels die Realität unverändert zu belassen. Hier zeigt sich derselbe idealistische Hang, den die Neo-Marxisten an der gesamten bürgerlichen Philosophie kritisieren: indem man auf die Ideen mehr Wert als auf die Realität legt, ermutigt man eine Spaltung zwischen Denken und Tun ... (1978, 61; Hervorh. W.H.).

Zusammenfassung:
Die Reduziertheit der Beschreibung der Intelligenzentwicklung als stufenweiser Aufbau des formal-abstrakten Denkens wird unter den realen Problemstellungen konkreter Psychogenese deutlich. Sie zeigt sich am Problem der qualitativen Selbst- und Welterkenntnis, durch die erst die Entfremdung der einzelnen in der bürgerlichen Gesellschaft aufgehoben werden kann.

Die Kongruenz der formal-abstrakten Operationen mit der historischen Form gesellschaftlicher Verhältnisse wurde schon vorher diskutiert. Dieser Zusammenhang ist aber im Interesse eines historischen Bewußtseins wissenschaftlicher Erkenntnis gerade gegenüber dem genetisch-strukturellen Ansatz zu betonen, der sich als universelle Wahrheit dünkt. Darin liegt auch die Affinität zur Suche nach dem reinen Fall der Entwicklung, wie sie in den quantitativen Abstraktionen des verhaltenstheoretischen Ansatzes ebenso gegeben war.

Das abstrakt-formale Denken als Identitätsform des bürgerlichen Individuums ist dem "Kaufmann wie dem Philosophen" gemein: "Das Vermögen der Abstraktion, das 'Prinzip der Vernunft' ist seiner Grundstruktur nach dasselbe in der Kopfarbeit des Kaufmanns wie des Philosophen, auch wenn es manifest nicht demselben Zweck dient; dieses Vermögen ist konstitutiv für die Struktur des bürgerlichen Subjekts. Im Geld ist diese Abstraktionskraft zuerst dinglich da, und im kalkulierenden Verhalten des Handels- und Geldkapitalisten wird die Normalität des rücksichtslosen Abstrahierens von allen besonderen, natürlichen, dem Menschen nützlichen Eigenschaften, von den Besonderheiten der natürlichen Gegenstände als der Gegenstände des Bedürfnisses zuerst eingeübt. (...) Doch die Natur selbst liefert keine identischen Gegenstände wie das Geld als Geld; sie liefert also kein Moment im Erfahrungszusammenhang, das die Möglichkeit der Abstraktion hervor-

bringen würde. Diese Abstraktion muß selbst in der Gesellschaft als Realkategorie vorhanden sein, als mögliche Erfahrung von Wirklichem, damit sie überhaupt als Idee gefaßt werden kann. Nur so kann das Individuum in der Lage sein, Identität zu konstatieren, Gegenstände zu identifizieren, Begriffe von ihnen zu bilden, sie in Urteilen zu verknüpfen, Kategorien auszubilden usw." (MÜLLER 1977, 136).

Die Inferiorität des konkret-logischen Denkens im Sinne einer reellen oder inhaltlichen Abstraktion gegenüber der formal-logischen Denkoperationen hat BUCK-MORSS als implizite Konsequenz der PIAGETschen Theorie kritisiert. Damit fordert sie ebenso eine andere Form der Denktätigkeit als höchste Entwicklungsstufe, die für die sozial-historischen Bedingungen erst zentral sein kann, um im Gegensatz zur formalen Abstraktion, die zu diesen Verhältnissen kongruent ist, die historischen Lebensbedingungen in ihrem praktischen Gesamtzusammenhang zu begreifen.

"Begreifendes Erkennen" wird von HOLZKAMP (1973) als die historisch-funktional höchste Stufe der Denkentwicklung rekonstruiert. Durch die prinzipielle Gebundenheit des Begreifens an die sinnlich-psychische Konkretheit als emotional-wertende Betroffenheit, durch die das Verlangen nach begreifender Erkenntnis erst grundgelegt wird, kann damit auch die Ganzheit des Individuums und ihre Bedeutung für die Denktätigkeit eingeholt werden. "Die denkende Verarbeitung der sinnlich erfahrenen Wirklichkeit, ob als anschauliches Denken gänzlich in den organisationsbedingten Wahrnehmungsevidenzen befangen oder als problemlösendes Denken zu partieller logischer Vereindeutigung und Optimierung von Lösungsstrategien gelangt, geschieht im orientierten Erkennen lediglich im Hinblick auf die Tätigkeitskonsequenzen innerhalb der

utilitaristischen Praxis des je einzelnen Individuums (was, wie gezeigt, in der bürgerlichen Psychologie des Denkens als menschliche Erkenntnisweise überhaupt herausgestellt ist). Auch in den entwickeltsten Formen des an logischen Notwendigkeiten ausgerichteten Problemlösungsverhaltens erscheinen die logischen Operationen und Lösungsstrategien als bloße "Instrumente" des Subjekts zur Daseinsbewältigung in einer "Umwelt" hinzunehmender Tatsächlichkeiten; sprachlich-symbolische Bedeutungsstrukturen erscheinen als Mittel, in Hinsicht auf eine für sich zusammenhanglose und bedeutungslose Wirklichkeit Zusammenhänge zu "stiften" und Bedeutungen zu "verleihen", so dem Subjekt ein denkendes Zurechtfinden zu ermöglichen ..." (HOLZKAMP 1973, 368).

Der Unterschied von logisch-formaler und begreifender Denktätigkeit besteht eben in der Unbegriffenheit der sozialen Lebenspraxis: "Die Auseinanderreißung von 'formalen', allein nach logischen Regeln etc. bemeßbaren Denkprozessen auf der einen Seite und einem begriffslosen Wissenserwerb auf der anderen Seite ist ein Charakteristikum des in bloß orientierendem Erkennen befangenen problemlösenden Denkens, das sich von der inhaltlich-bestimmten Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft abtrennt" (HOLZKAMP 1973, 369).
Handlung und Entwicklung kognitiver Strukturen existieren in PIAGETs Theorie ohne den Zusammenhang von objektiver und subjektiver Gesamtrealität: Die Vermittlung des individuellen Bezugs zur Realität als Dialektik von Emotionalität, Handeln und Begreifen in der sozial-historischen Wirklichkeit wird der formalen Denktätigkeit'geopfert'. Formales Denken bedeutet nicht nur die Abstraktion von der Selbsterkenntnis, sondern ebenso von einer qualitativen Welterkenntnis.

4.3 Exkurs: Zur Psychologie als historische Wissenschaft: Psychologische Prozesse als eine Funktion historischer Entwicklung.

Die historische Orientierung der Psychologie entwickelte sich in den Jahren seit 1970 in den westlichen Staaten einerseits aufgrund der Insuffizienz des logisch-mathematischen Paradigmas und andererseits aufgrund der zunehmenden Rezeption historisch orientierter Psychologie in der Sowjetunion. Als Hauptprotagonisten der historischen Orientierung gilt die kritische Psychologie (HOLZKAMP 1972; 1973; 1977). In der Sozialpsychologie wurde die Diskussion vor allem durch GERGEN (1973) und McGUIRE (1973) eingeführt. Die generelle Orientierung der Psychologie als historische Wissenschaft vom Individuum wird von LURIA (1971) gegenüber der traditionellen Form der Vorstellung über die unveränderte Struktur der fundamentalen psychologischen Prozesse dargelegt.

"Although the idea that the structure of fundamental psychological processes is unchanging has been accepted by classical psychology, more and more facts have been gathered in the course of concrete psychological experimentation which clearly indicate that the structure of psychological processes changes as a function of history; consciousness does not have a constant, unchanging structure. As a function of the development of the child and as a result of transitions form one social-historical stage to another, not only the contents of psychological life, but its tructure change. In other words, the facts more and more clearly indicate that we must consider the historical nature of man's psychological processes. This position will be the subject of the present article". (1971, 260).

Die grundsätzliche historische Orientierung besteht in der Betrachtung der psychologischen Prozesse als eine Funktion der sozialen Geschichte.

Für die Entwicklungstheorie der kognitiven Strukturen formuliert WYGOTSKI die Notwendigkeit einer historischen Betrachtung: "Doch nur eine historische Psychologie, nur

eine historische Theorie der inneren Sprache kann uns zum Verständnis dieses komplizierten Problems führen" (1977, 357). Das zentrale Bedeutungsmoment einer historischen Psychologie liegt in ihrem konkreten Verständnis der Lebenspraxis der Individuen, die durch den formalen und universell orientierten Theoriebildungsprozeß eben undurchsichtig und abstrakt dargestellt wird.
LURIA bezieht sich in seiner Argumentation für eine historische Orientierung der Psychologie auf WYGOTSKI, wenn er gegen die Interpretation der psychologischen Prozesse als naturwissenschaftlichen Positivismus die historische Sichtweise vorbringt:

"L.S. Vygotskii was convinced that mastery of socially determined experience changes not only the contents of psychological life (the range of ideas and knowledge), but also creates new forms of psychological processes, which take the form of higher psychological functions, which distinguish men from animals, and which create a more solid structure for the conscious activity of man. Using the historically laid-down system of language, the mother shows the child an object and names it by the corresponding word; in so doing, she changes the environment perceived by the child, separating out the named object and turning the child's attention to it. This serves as the beginning of a most important evolutionary change in the psychological processes of the child. Initially under the control of the mother's instruction, the child then begins to use speech, naming objects which interest him, separating them from his environment and concentrating his attention on actively tying them to him. The process of communication between two people turns into a new form for organization of psychological processes in the growing individual. The function of calling attention to something, which was shared between two people, and which was initially of a reflex character, turns into internally organized activity; a new category, higher psychological processes, is created. These processes are social in their origin, mediated in their structure, and voluntarily directed in their functioning.
The roots of higher psychological processes turn out to lie outside of the organism in social-historical forms of activity. This external source of development which was never seen by classicel psychology as of fundamental significance for the formation of psychological processes, becomes decisive for a scientific understanding of higher

psychological processes. Psychology can no longer be interpreted in the light of natural science positivsm; psychology is becoming a social-historical science". (1971, 260 f; Hervorh. W.H.).

Die experimentellen Untersuchungen WYGOTSKIs in den Jahren zwischen 1920 und 1930 zeigten die soziale Determination der Sprach- und Denkentwicklung. So führt der praktische Aneignungsprozeß durch visuell-motorische Handlungen erst zur Bedeutungsstruktur, aufgrund der sich die Ebenen der abstrakten und logischen Konzepte kognitiver Operationen entwickeln. Das kognitive System von Denken und innerem Sprechen basiert auf den praktischen Handlungen als internalisierte visuell-motorische Operationen, die sich nicht aufgrund logischer Codes als spezifische kognitive Funktionen, die von Assimilations- und Akkomodationsprozesses hervorgerufen werden, entwickeln. Es funktioniert im Sinne internalisierter visuell-motorischer Tätigkeiten, die abhängig sind von der Praxis der Tätigkeiten, die wiederum funktional sind für die Bewältigung sozialer Handlungssysteme. LURIA faßt die experimentellen Resultate kognitiver Entwicklung als eine Begründung der Theorie der sozial-historischen Natur geistiger Entwicklung:

"The importance of this investigation consists also in the fact that it was simultaneously realized that the history of the mastery of the significance of words (which is the fundamental channel for the social formation of individual consciousness) was at the same time a reflection of the historical development of consciousness of the child, the history of the transition from visual-motor thinking directed at immediate impressions and concrete memory to a verbal-logical form of consciousness, during whcih the leading role is played by the logical codes laid down in the course of social history. Thanks to this series of psychological investigations, the intimate mechanisms of the social formation of individual consciousness became a subject for scientific investigations and the thesis of the social-historical nature of cognitive processes of man received its full recognition". (1971, 264).

Die sozioökonomische Struktur als Grundverhältnisse der kognitiven Entwicklung, wie sie vorher BUCK-MORSS dargestellt hat, läßt sich nicht direkt aus den experimentellen Untersuchungen zur Sprach- und Denkentwicklung rekonstruieren. Die These von der historischen Funktionalität psychologischer Prozesse bedeutet, daß fundamentale Fähigkeiten der Erkenntnistätigkeit und Handlungsqualität nicht aus kurzzeitigen experimentellen Untersuchungen gewonnen werden können, sondern daß strukturell unterschiedene historische Stufen der Lebenspraxis verglichen werden müssen. LURIA berichtet über eine sozioökonomische Studie, die im Prozeß der Industrialisierung Sibiriens durchgeführt wurde:

"These conditions explain why we wanted to trace directly the psychological results of the great social historical changes which occurred in our country in the 1930's. Consequently, it was decided that a group of Soviet psychologists, including myself and several co-workers would go to Soviet Central Asia. This work was carried out under the direct leadership and with the participation of L.S. Vygotskii. The starting point for our observations was the assumption that separate psychological, and, in particular, cognitive processes (such as perception and memory, abstraction and generalization, reasoning and problemsolving) are not independent and unchanging "abilities" or "functions" of human consciousness; they are processes occuring in concrete, practical activities and are formed within the limits of this activity. Not only the content, but the structure of cognitive processes depends on the activity of which it is a part. Such a conception of the close ties between separate psychological processes and concrete forms of activity calls for a rejection of the non-scientific idea that "psychological functions" are a priori data, independent of historical forms; it stands in complete correspondence with the fundamental ideas of Marxist philosophy and with the fundamental pre-suppositions of Soviet psychology". (1971, 265f).

Als Ergebnis der Studie zeigte sich die radikale kognitive Strukturveränderung der Bewohner:

"The non-technological economy (gardening, cotton-raising, animal husbandry) was replaced by more complex economic systems; there was a sharp increase in the communication with the cities; new people appeared in the villages; collective economy with joint planning and with joint organization of production radically changed the previous economic activity; extensive educational and propaganda work intruded on those traditional views which previously had been determined by the simpler life of the village; a large portion of the population and, in the course of a few years, the residents of these villages were included in a system of educational institutions and at the same time were introduced to a kind of theoretical activity which had previously not existed in those areas. It seems unquestionable that a radical restructuring of concepts and a decisive widening of the circle of ideas resulted from this socio-economic and cultural revolution". (1971, 266f; Hervorh. W.H.).

Ein ahistorischer Ansatz könnte die Entwicklungsstufe von Individuen unter wenig komplexen sozio-ökonomischen Bedingungen als naturalistische oder kulturelle Eigenschaften interpretieren. Die damit verbundene grundsätzliche Reduktion psychologischer Prozesse auf logische Konzeptkonstruktion durch intraindividuelle Funktionen verkehrt den historischen Ansatz zu organismischen Entfaltungsprozessen. Logische Operationen werden dadurch als kausale Bedingungen der Begriffsbildung betrachtet, und nicht die Begriffsbildung aus Resultat der Interiosierung gegenständlicher Strukturen, die im System sozial-historischer Beziehungen existieren und nur dort ihre Relevanz besitzen. Das entscheidende Resultat des historischen Ansatzes besteht somit in der Nichtelementarisierbarkeit spezifischer psychischer Prozesse wie Wahrnehmung, Gedächtnis, logische Bedeutungskonstruktion etc., denn mit der Veränderung der funktionalen Handlungsstruktur im sozial-historischen Zusammenhang ändert sich auch die Gesamtstruktur der interfunktionellen Beziehungen. Denken, Sprache, Handeln ist somit nur als Ganzheit betrachtbar.

Durch die sozial-historischen Veränderungen treten somit psychologische Prozesse auf, wie zum Beispiel bewußt gesteuert Aufmerksamkeit, abstrakte Operationen, die ohne die Geschichte komplexer Organisationsstrukturen sozio-ökonomischer Handlungssysteme nicht existieren und damit historisch-psychologisch neu sind.

"The idea that the fundamental processes of psychological life are of a universal, ahistorical nature and must be viewed either as a category of the soul or as a natural function of the brain, independent of social-historical conditions turned out during the course of our investigations to be incorrect. Psychological processes, and most of all, higher, specifically human, forms of psychological activity, such as voluntary attention, active memory, and abstract thought, must be understood as a social phenomenon in origin, and as processes formed during the course of mastery of general human experiences. These processes are social-historical in their origin, mediated in their structure, and consciously and wilfully directed in their functioning.
Our position concerning the historical nature of psychological processes is not restricted to the facts of ontogenesis. It has been supported by the investigations of those changes which psychological processes undergo during the transition from one social-historical formation to another. Our facts indicate that he development of psychological processes during social history really cannot be interpreted as the result of more experience or the enrichment of one's circle of ideas. The origin of new forms of practical activity, the transition from visual-motor kinds of practice to complex forms of theoretical activity, is one of the most important facts of historical development, leading to a radical restructuring of cognitive processes and to the appearance of new kinds of psychological activity which did not exist previously. The facts obtained in our investigation show that even such processes as the formation of concepts, logical conclusions and reasoning cannot be understood as an historical category, they are formed in concrete social-historical conditions and are different in principle in conditions of simpler social-historical life where the role of immediate practice dominates.
Our belief that the fundamental categories of psychological processes in man are of an historical character and that psychology must be understood as an historical science ist still a new idea and has not been sufficiently well understood. It was first formulated in the philosophy of Marxism, but is only presently being mastered by psychological science. There is every reason to think that it will become an organic part of psychology only in the future

and that the coming generation of psychologists will new and important prospects for the study of fundamental psychological processes in man of his historical development"(LURIA 1971,272).

TEIL III

Historisch-genetische Ebene: Handlung und Identität als Kernstrukturen individueller Entwicklung

Für die Entwicklung von Individualität besitzt die Genese von Identität zentralen Charakter. Sie wird als Grundbedingung psychischer Gesundheit verstanden (ERIKSON 1966, 1976[6]; JACOBSON 1978) und steht so als Kernstruktur im Rahmen ökologischer Entwicklungspsychologie. Ebenso stellt sie die individuelle Psychostruktur dar, die als interne Autonomie des Subjekts soziales Handeln ermöglicht (LAING 1976). Darüber hinaus ermöglicht individuelle Identität erst die Erkenntnis gesellschaftlicher Realität in einer Form, die nicht durch ideologische oder formale Denkstrukturen und normative Orientierungen extern determiniert ist. Handlung bildet einerseits die Vermittlung des Individuums zur sozialen Umwelt, andererseits ist sie die Voraussetzung und gleichzeitige Grundbedingung des individuellen Entwicklungsprozesses, in dem der einzelne durch die Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit Beziehungen zur sozialen Realität wie zu sich selbst entfaltet. Handlung und Identität bedingen sich wechselseitig.

Die Metatheorie individueller Entwicklung kann einerseits in den wissenschaftstheoretischen Auffassungen begründet sein, die sich am logisch-mathematischen Paradigma orientieren. Derartige metatheoretische Positionen bilden den Ausgangspunkt für entwicklungstheoretische Ansätze, wie sie im Teil II diskutiert wurden. Ein zentrales Merkmal dieses Paradigmas kann darin gesehen werden, daß die Metatheorie des Forschungsprozesses in erkenntnistheoretischen oder methodologischen Grundannahmen begründet ist. Naturwissenschaftliche Konzeptbildungen können ebenso den metatheoretischen Hintergrund für sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit liefern. Dies erfolgte z.B. in der Orientie-

rung des Behaviorismus an Physik und Biologie. Psychologische Ökologie bzw. Umweltpsychologie (WALTER/OERTER 1979; GIBBS 1979; HOPF 1979) übernehmen ebenso, ohne den Gegenstandswechsel zu berücksichtigen, Begriffe und Konzepte aus der naturwissenschaftlichen Analyse, insbesondere aus der Biologie. Eine derartige metatheoretische Ausrichtung verhindert eine genuin sozialwissenschaftliche Fragestellung, die vom gesellschaftlichen wie individuellen Subjekt auszugehen hat.

Dem entgegengesetzt ist also die Auffassung, daß die Metatheorie sozialwissenschaftlicher Arbeit nicht in einer Erkenntnistheorie oder naturwissenschaftlichen Konzeptualisierung zu suchen ist, sondern in der Erkenntnis der historischen Gesellschaftsstruktur, die selbst wiederum in eine theoretische Form zu bringen ist. Die gesellschaftliche Wirklichkeit, abgebildet in einem Theoriezusammenhang, stellt damit eine nicht mehr hintergehbare Realität dar, da sie den sozialwissenschaftlichen Gegenstand objektiv und dieser sich selbst subjektiv determiniert (MÖLLER 1977). Den Ausgangspunkt einzelwissenschaftlicher Erkenntnisarbeit bildet dann nicht mehr die formale Struktur methodologischer Positionen, sondern der reale historische Lebensprozeß in der Gesellschaft.

Für die entwicklungstheoretische Erkenntnisarbeit am Gegenstand Ontogenese ist von besonderer Relevanz, den Begriff des Individuums adäquat zu verstehen. ELIAS kritisiert die Trennung dieses Begriffs von der gesellschaftlichen Existenz des einzelnen, so "daß sich Begriffe, wie 'Individuum' und 'Gesellschaft' nicht auf zwei getrennt existierende Objekte, sondern auf verschiedene, aber untrennbare Aspekte des gleichen Menschen beziehen, und daß beide Aspekte, daß Menschen überhaupt normalerweise in einem strukturierten Wandel begriffen sind. Beide haben den Charakter von Prozessen, und es besteht nicht die geringste Notwendigkeit, bei einer

Theoriebildung, die sich auf Menschen bezieht, von diesem Prozeßcharakter zu abstrahieren" (1980[7], XVIII). Eine hinreichende Erklärung der Epigenese mit der Konzeption von Handlung und Identität ist daher notwendig darauf verwiesen, das Individuum nicht als losgelöstes Einzelsubjekt zu verstehen, sondern seine Trennung von der sozialen Realität, wie sie theoretisch und empirisch erscheint, selbst zum Untersuchungsgegenstand zu machen.

Auf die Einheit von individueller und gesellschaftlicher Existenz hat MARX grundlegend verwiesen: "Es ist vor allem zu vermeiden, die 'Gesellschaft' wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen. Seine Lebensäußerung - erscheine sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer gemeinschaftlichen, mit anderen zugleich vollbrachten Lebensäußerung - ist daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens. Das individuelle und das Gattungsleben des Menschen sind nicht verschieden, so sehr auch - und dies notwendig - die Daseinsweise des individuellen Lebens eine mehr besondre oder mehr allgemeine Weise des Gattungslebens ist, oder je mehr das Gattungsleben ein mehr besondres oder allgemeines individuelles Leben ist (MEW-E, 539).

Theoriebildung und Theorieinhalt erhalten dadurch einen zweifachen Ausgangspunkt. Einerseits die theoretische Analyse allgemeiner Psychostrukturen aufgrund der gesellschaftlichen Handlungsbasis des Individuums, die sich aus der gesellschaftlichen Grundstruktur ergibt. Andererseits muß sich die so hergeleitete Form der Persönlichkeit in den empirischen Analysen und theoretischen Konzeptualisierungen disziplinärer Persönlichkeitsforschung wiederfinden, da erst durch die Verbindung von historisch-genetischer Herleitung aus der gesellschaftlichen Grundstruktur mit empirischen Ergebnissen eine Konkretion und Validierung der Aussagen möglich ist.

Herleitung und persönlichkeitstheoretische Begründung der historischen Form individueller Identität werden in Punkt 6 unternommen. Im nächsten Kapitel erfolgt dann die Untersuchung der subjektiven Realität individueller Identität sowie von Aspekten der Identitätsentwicklung.

Die neuere Identitätsdiskussion in den Sozialwissenschaften geht vor allem auf die Arbeiten von FREUD zurück, der diesen Begriff allerdings kaum explizit verwendete (ERIKSON 1966). Generell kritisiert MÖLLER aber die unreflektierte Verwendung des Identitätsbegriffs, da eine 'systematische Begründung' nicht vermißt wird: "Die Selbstgewißheit des individuellen Bewußtseins hat in der Geschichte der Philosophie immer wieder die Rolle eines Ausgangspunktes gespielt (man denke an Augustin oder Descartes), und andererseits ist vom reflektierenden Subjekt dieser Punkt relativiert, in die Totalität einbezogen worden; immer aber war ein Bewußtsein davon vorhanden, daß die Identität des Subjekts und seines Identitätsbewußtseins ein mehr oder weniger bedeutendes Moment einer Beziehung auf eine Welt von Objekten war, daß also eine Identität nicht isoliert nur vom Subjekt auszusagen ist. Seit einigen Jahren wird in der Nachfolge FREUDs unter meist nicht einmal bewußtem Verzicht auf diesen Anspruch der Begriff der Identität als das Ensemble der Fähigkeiten begriffen, auf verschiedene und divergente Anforderungen 'der Gesellschaft' ('Rollenerwartungen') mit anpassungsfähiger Konsistenz im Lauf eines Lebens einzugehen; im Sinne des heute längst etablierten Begriffs einer erkenntnistheoretisch kaum noch reflektierten Erfahrungswissenschaft wird auf 'empirisch' (d.h. also gesellschaftlich) gegebene Kriterien, wie die Wahrnehmung einer kontinuierlichen Identität in der Zeit, rekurriert, eine systematische Begründung des Begriffs also nicht vermißt." (MÖLLER 1977, 147).

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Umwelt und Individuum wird durch das Handeln und die Handlungsfähigkeit des einzelnen wie der anderen hergestellt. Es stehen sich somit zwei Handlungsbereiche gegenüber, in denen je nach den ökonomischen, politischen, allgemein gemäß sozialen und individuellen Handlungsbedingungen die wechselseitige Realisierung von Handlungszielen möglich ist. Durch die Realisierung oder Verhinderung von Handlungszielen wird individuelle Entwicklung gefördert oder gehemmt. Durch Handeln, das als Arbeit oder in unmittelbar zwischenmenschlichen Verhältnissen stattfindet, entsteht Identität, die wiederum zur Voraussetzung für die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit wird. Im Handlungskontext sind immer Momente oder auch längere Zeiträume enthalten, die Nichtidentität für das Individuum bedeuten, weil es sich widersprüchlichen objektiven Anforderungen und damit der Nichtrealisierbarkeit bestimmter Ziele aussetzen kann. Dieser Prozeß erfordert die Bewältigung von Identitätskrisen, die konstitutiv sind für Identitätsgenese.

Identitätsgenese basiert wesentlich auf individueller Konstruktion oder Arbeit an sich selbst, in der der einzelne "innere Tätigkeiten" (LEONT'EV 1977) oder subjektive Handlungen (vgl. Pkt. 5) durchführt, um seine innere Natur und psychische Gewordenheit zu verändern bzw. sich anzueignen. "Daraus ergibt sich, daß der Grundbegriff der Psychologie der Begriff der Handlung sein muß.(...) Und eben deswegen kann die konkrete Psychologie als reale psychologische Tatsache allein die Handlung gelten lassen. Der Vorstellung, der Emotion, dem Willen etc. können von der konkreten Psychologie keine psychologische Präsenz und damit konkrete Realität zuerkannt werden. FREUD beharrte auf der Theorie des Wunschtraumes genau deshalb, weil sie aus dem Traum eine Handlung macht, eine Handlung des besonderen Subjekts ..." (POLITZER 1978, 8of). Identität ist daher wesentlich als

innere Handlungsfähigkeit und Selbststrukturierung zu begreifen, die soziale Handlungsfähigkeit als Anerkennung der Identität des anderen konkret einschließt.

5. Handlung

Handlungstheorien erfahren in der sozialwissenschaftlichen Diskussion wieder erneute Beachtung, nachdem der Objektivismus in verschiedenen Formen an Einfluß verloren hat. Von seinen Vertretern wurden Individuen als bloß reagierende oder objektiv bedingte Organismen aufgefaßt, wobei eigenständige Erkenntnistätigkeit und selbstbestimmtes Handeln wegtheoretisiert wurde. Individuen wurden als Objekte behandelt, wie es durch gesellschaftliche Herrschaft praktiziert wird.

Praxis und Handeln bilden seit der Antike, den großen griechischen Philosophen, einen zentralen Gegenstand der Erkenntnis. Die philosophische und ökonomische Analyse der Handlungszusammenhänge in der bürgerlichen Gesellschaft durch MARX ließen die historische Formung des individuellen Handelns und Bewußtseins entdecken. Die Betonung der Praxis gegenüber einer kontemplativen Weltanschauung bildete den Kern seiner Kritik an der traditionellen Philosophie. Arbeit als Produktion des Lebens der Gesellschaft stellt dabei eine zentrale Betätigung innerhalb des menschlichen Praxiszusammenhangs dar, aber sie ist nicht die gesamte Praxis. Diese Problematik des Verhältnisses von Arbeit und Lebenspraxis entsteht nur auf dem Hintergrund der Trennung von Arbeit und Leben in der Lohnarbeit, denn sie ist "die abstrakte Existenz des Menschen als eines bloßen Arbeitsmenschen ..." (MARX, MEW-E, 524). Sie ist als abgesonderte, entfremdeten Abhängigkeitsverhältnissen unterworfene Tätigkeit zur allgemeinen lebensbeherrschenden Praxisform historisch geworden und deshalb können die Individuen sich nur noch durch Produktenkauf reproduzieren. Das Verhältnis von Arbeit und Praxis auf begrifflicher Ebene zu bestimmen, ist somit schon eine Bestätigung der bestehenden Verhältnisse, indem diese Trennung nicht als

historisch gesehen wird. Handlung und Praxis verstehen wir als identische Kategorien für die Beschreibung der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner objektiven Realität: den Menschen, der Natur- und den Arbeitsprodukten. Gleichzeitig wird das Individuum durch seine gesellschaftliche Entwicklung befähigt, sich auf sich selbst handelnd zu beziehen und dadurch seine spezifische Gewordenheit zu verändern. Selbstveränderung efolgt somit, neben dem objektiven Handlungsprozeß, durch subjektives Handeln. In ihm wird die eigene seelische und körperliche Realität durch Bewußtmachung entwickelt, denn weder äußere noch innere Natur sind dem Menschen unmittelbar gegeben. Er muß sie für sich erst schaffen.

Ebenso wie in der an MARX anschließenden Diskussion des Praxisbegriffes, dessen psychologische Interpretation in der Tätigkeitstheorie von LEONTJEW (1973; 1977) den Aspekt der Vergegenständlichung hervorhebt, wurde die besondere Bedeutung der Handlung auch in der analytischen Philosophie, im angelsächsischen Raum, gegenüber dem traditionellen Erklärungsmodell naturwissenschaftlicher Art hervorgehoben. "Handlung ist in diesem Zusammenhang zur Bezeichnung für eine komplexe Reihe von Problemstellungen geworden, die sich bei der Untersuchung von 'menschlicher Tätigkeit', 'Intentionen', 'Motiven', 'Gründen' und 'teleologischen Erklärungen' ergeben" (BERNSTEIN 1975, 8).

Die Funktion einer allgemeinen Handlungstheorie wird in ihrer Integrationsmöglichkeit für bisherig unverbunden nebeneinanderstehende Ansätze gesehen. Die Vielfalt der Handlungstheorien selbst aber stellt die gleiche Problematik auf abstrakterer Ebene. "Das Problem des menschlichen Handelns stellt sich als ein typisch interdisziplinäres dar, das die Grenzen jedoch methodologisch abgrenzbarer Einzelwissenschaft überschreitet. Die Perspektive einer einzelnen Disziplin läßt typischerweise

jeweils bestimmte handlungsrelevante Vorbedingungen der jeweiligen Situation, aber auch wesentliche Aspekte bzw. verhaltensbestimmende Grundfaktoren des Handlungsprozesses und seiner Entwicklung außer acht" (LENK 1977, 14). Die darin ausgedrückte Erwartung für die Entstehung einer "umfassenden einheitlichen Handlungstheorie" stellt das allgemeine methodologische Charakteristikum dar, da durch Abstraktion von allen besonderen Inhalten ein allgemeines Modell konstruiert wird. Da Handeln sich aber jeweils nach konkretem subjektiven und objektiven Inhalt unterscheidet, wird die Erklärungskraft derartiger Theorien von vorneherein vermindert.

Das Wesen menschlichen Handelns gegenüber tierischem Verhalten hat MARX als "freie bewußte Tätigkeit" (MEW-E, 516) bestimmt. Frei ist das Individuum als Gattungswesen dadurch, daß es seine eigene Tätigkeit zum Gegenstand der Erkenntnis machen kann und sie damit diese als bewußte zum von ihm selbst bestimmten Handeln wird. Bewußtsein der eigenen Tätigkeit ist die Voraussetzung freien Handelns. Durch den Prozeß der Erkenntnis der eigenen Lebenspraxis besitzt Handeln grundsätzlich reflexiven Charakter. Er wird vermittelt durch die soziale Existenz des Individuums: "Wenn der Mensch sich selbst gegenübersteht, so steht ihm der andere Mensch gegenüber" (MARX, MEW-E, 518). Das soziale Verhältnis produziert die Fähigkeit des Perspektivewechsels, durch das allein das Individuum in seiner Entwicklung bis zum Erwachsenenalter Identität aufbauen kann. Dann steht die Identitätsbildung in seiner eigenen Verantwortung. In diesem lebenslangen Prozeß der Individualitätsentfaltung kommen die psychische Dialektik der individuellen Reflexivität und die individuelle Identität zum Ausdruck im Verhältnis zu den anderen Menschen: "Die Entfremdung des Menschen, überhaupt jedes Verhältnis, in dem der Mensch zu sich selbst (steht), ist erst verwirklicht,

drückt sich aus in dem Verhältnis, in welchem der Mensch zu dem anderen Menschen steht" (MARX, MEW-E, 518). Individuelle Identität und "soziale Identität" sind deshalb keine verschiedenen Qualitäten, sondern das eine ist der Ausdruck vom andern. Die Gesamtstruktur Subjekt-Handlung-Objekt ist bestimmt durch freie, bewußte, reflexive, produktive und soziale Tätigkeit.

Diese Bestimmung auf allgemeiner anthropologischer Ebene stellt die Kritik historischer Handlungsstrukturen dar, die verformt werden durch Herrschaft, Abhängigkeit und Bewußtlosigkeit der Individuen. Ebenso können theoretische Modelle des Handlungsprozesses Reduktionen der genuinen menschlichen Praxis sein, die erst durch Entwicklung geschaffen wird. In dieser reduktionistischen Sichtweise stehen Handlungsanalysen, die letztlich den industriellen Arbeitsprozeß als Ableitungsbasis für theoretische Konzeptionen nehmen (vgl. VOLPERT 1974), ebenso das instrumentelle Handlungsverständnis allgemein-psychologischer Herkunft (WERBIK 1978). Handlung für sich als formalen Prozeß zu analysieren, vergißt die prinzipielle inhaltliche Determiniertheit des Ablaufes. Therapeutisches Handeln, politisches Handeln, spielerisches Handeln oder Tätigkeiten zur Herstellung eines Gegenstandes als Arbeitshandeln, können nur unter Abstraktionen von ihrem qualitativen Gehalt in einem einheitlichen Handlungsmodell verallgemeinert werden: Das Wesen der konkreten Handlungen wird dadurch nicht erfaßt und auch nicht ihre historischen Bedingungen.

Eine historische und konkrete Analyse individuellen Handelns beinhaltet die Handlungseinschränkungen, die durch die objektiven Lebensbedingungen gesetzt werden. Handlung vermittelt daher ein widersprüchliches Verhältnis zwischen subjektivem Wollen und Handlungszwängen, die individuell oder institutionell ausgeübt werden. Ent-

wicklung und Wahrung von Identität hängt von der Möglichkeit zur Realisierung der eigenen Bedürfnisse, Fähigkeiten und psychischen Probleme ab, was durch Handlungszwänge verhindert werden kann.

Die subjektive Seite des Handlungsprozesses bildet eine eigenständige Realität, die nicht mit dem eigentlichen Handlungsablauf identifiziert werden kann. Handlung stellt daher die praktische Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt dar, in deren Verlauf sich beide Seiten wechselseitig verändern. Auf dieser allgemeinen Begriffsebene wird nur im folgenden die Struktur der Handlung dargestellt. Historisch-konkrete und genetische Handlungszusammenhänge können erst unter einer umfassenderen inhaltlichen Entwicklungsperspektive Bedeutungsgehalt erreichen. Die Entwicklung von Identität schließt konkrete Handlungen ein und verleiht ihnen dadurch ihren spezifischen Sinn, nämlich die Herstellung von sozialen Beziehungen zwischen autonomen und deshalb gleichen Individuen. Das Subjekt ist nicht auf die Handlungsstruktur reduzierbar, denn es produziert sie selbst und steht ihr frei gegenüber.

5.1 Handlung als Praxis der Subjekt-Objekt-Vermittlung.

Handlung ist das praktische Verhältnis von Subjekt und Objekt und die allgemeine Kennzeichnung des Zusammenhanges. Konkret ist sie die praktische Auseinandersetzung des Individuums mit der äußeren oder seiner inneren Realität. Im ersteren Kontext sprechen wir von objektiver Handlung, im zweiten Kontext von subjektiver Handlung, denn sie bezieht sich auf das Verhältnis des Individuums zu sich selbst. Es eignet sich dabei allein sein psychisch-physisches Sein an, da es erst entwickelt werden muß als Bewußtseinsinhalt. Reflexives Handeln ist daher von zentraler Relevanz für die Entwicklung von Identität.
Objektive Handlung ist nicht aus dem Gesamtzusammenhang von Objekt-Handlung-Subjekt lösbar. Alle drei Strukturelemente bedingen sich wechselseitig. Auf der subjektiven Seite kann allgemeinst von Selbstbewegung gesprochen werden, die im Handeln in Kontakt tritt zur objektiven Realität. Dadurch ist notwendig Handeln aus einer bloßen subjektiven Bestimmung, wie sie sich in Wünschen, Plänen, Vorstellungen, Zielen ausdrückt, herausgenommen. Es wird in der Aktion gleichzeitig objektiv definiert durch den Gegenstand. Es gibt dabei kein "subjektives" Handeln im eigentlichen Sinne, sondern nur ein mehr oder weniger von jeweils einer Seite bestimmte Handlungsstruktur. Denkstrukturierung des Handlungsprozesses ist kein Handeln, es ist eine Vorstufe des Gesamtprozesses Individuum-Handlung-Gegenstand.
Im Bewußtsein kann sich der Handlungsverlauf in mehr oder weniger klarer Form strukturieren. Aber das Bewußtsein kann nie allein die Definition des Handlungsbegriffes wie der Handlungsrealität liefern. Ohne die Analyse der objektiven Realität, die in jedem realen Handlungszusammen-

hang vom Individuum geleistet wird, ist die Handlungsstruktur nicht verstehbar. Es bedeutet somit einen methodischen Subjektivismus, nur von der individuellen Seite her den Entwicklungsprozeß zu untersuchen.
Handlung bildet keinen beliebigen Prozeß, in dem sich das Individuum gemäß seinen Kriterien bloß bewegen kann. In der sich funktional entwickelnden Bewußtseinsstruktur jedes Individuums wird der Handlungszusammenhang in den ontogenetischen Erfahrungsabläufen als Subjekt-Objekt-Zusammenhang bewußt. Handeln ist somit wesentlich eine Einheit von Bewußtsein und praktischer Tätigkeit als Erkenntniskonstitution. Durch das Handeln wird das Bewußtsein objektiv geformt, indem sich das Individuum 'mit all seinen Sinnen' und gleichzeitig mit seinen kognitiven Konzepten oder Intentionen die Umwelt verallgemeinernd strukturiert. Es ist somit kein einfacher Widerspiegelungsprozeß, sondern eine aktive Konstruktion der Erkenntnis durch Handeln und Begriffsbildung. "Die Auffassung eines dialektischen Sprungs von der Empfindung zum Gedanken will zum Ausdruck bringen, daß das Denken die Wirklichkeit qualitativ anders widerspiegelt als die unmittelbare Empfindung. ... daß diese qualitative Unterscheidung der Teileinheit im Wesen die verallgemeinerte Widerspiegelung der Wirklichkeit ist" (WYGOTSKI 1977,11). "Das Bewußtsein ist Totalität, die nicht auseinandergerissen werden kann, deren immer neue Formen und Inhalte eben nur historisch und konkret zu untersuchen sind. Es kann daher auch keine isolierbaren Elemente des Bewußtseins und des Handelns geben.
Da das Handeln durch das Bewußtsein vermittelt ist, und da das Bewußtsein Erkenntnis der äußeren Wirklichkeit und der Möglichkeit, die mit dieser verbunden ist, beinhaltet, gibt es auch für die Handlungsweise an jeder Stelle einen mehr oder weniger breiten Spielraum. (...)
Da der Spielraum der eigenen Handlungsweise bedingt ist

durch die objektive Notwendigkeit und die Erkenntnis dieser Notwendigkeit, ist der Spielraum der eigenen Handlung gerade nicht ein Spielraum beliebiger Handlung" (DICK 1974, 345).

Die Funktion der Handlung besteht allgemein in der Bedürfnisbefriedigung für das Individuum: Sie ist so Mittel der Bedürfnisentwicklung. Darauf basiert gleichzeitig der Erkenntniskonstitutionsprozeß, der die Bedürfnisbefriedigung auf sozial-historischem Niveau ermöglicht.

Die Bedeutung der Handlung in der individuellen Entwicklung besteht somit lebensnotwendig darin, Realitätserkenntnis und Selbsterkenntnis gleichzeitig zu gewinnen. Dies ist der dialektische Prozeß des Zusammenhanges zwischen Handeln und psychischer Entwicklung.

WYGOTSKI beschreibt den Zusammenhang von Handeln und Denken am Beispiel der Individualisierung der Sprache. "Wir beobachten, wie das Wort, welches das Ergebnis der Handlung ausdrückt, sich unlösbar mit dieser Handlung verflocht, und zwar aufgrund der Tatsache, daß es die wichtigsten strukturellen Momente der praktischen intelektuellen Operationen in sich ausformte und widerspiegelte, also wie das Wort begann, die Handlung des Kindes zu erhellen und zu lenken, indem es sie seiner Absicht und einem Plan unterordnet und auf die Stufe einer zweckmäßigen Tätigkeit hebt" (1977, 39).

Der objektive Handlungsprozeß überschreitet die Subjektgrenzen in zwei grundlegenden Formen: Als Vergegenständlichung und als Austausch. Vergegenständlichung ist die Herstellung eines Produkts durch Arbeit, Produktion: "Das Produkt der Arbeit ist die Arbeit, die sich in einem Gegenstand fixiert, sachlich gemacht hat, ist die Vergegenständlichung der Arbeit. Die Verwirklichung der Arbeit ist ihre Vergegenständlichung" (MARX, MEW-E, 511 f). Der Austauschprozeß beinhaltet einerseits den

Produktentausch, der historisch die Form des Warentausches hat. Intersubjektiver Austausch stellt die unmittelbare Beziehung von Individuen her, ein menschliches Verhältnis: "Setze den Menschen als Menschen und sein Verhältnis zur Welt als ein menschliches voraus, so kannst du Liebe nur gegen Liebe austauschen, Vertrauen nur gegen Vertrauen etc." (MARX, MEW-E, 567).

Der subjektive Handlungsprozeß als Selbsterkenntnis verläuft im Individuum. Er überschreitet die Grenzen seines historisch gewordenen Bewußtseins durch Arbeit an sich selbst. Das Individuum eignet sich damit seine subjektive Realität autonom an und entwickelt sich unmittelbar selbst. Objektive Handlung ist daher immer vermittelte Selbstformung. Handlung drückt HEGEL als Werden des Bewußtseins aus: "Dies Bewußtsein, indem es sich zum Handeln bestimmt, läßt sich also durch den Schein der vorhandenen Wirklichkeit nicht irremachen, und ebenso hat es sich aus dem Herumtreiben in leeren Gedanken und Zwecken auf den ursprünglichen Inhalt seines Wesens zusammenzuhalten. (...) Nur daß für es sei, was es an sich ist, muß es handeln, oder das Handeln ist eben das Werden des Geistes als Bewußtsein" (HEGEL, Phänomenologie, 287). Handlung ist ebenso praktische Bewußtseinsformung.

Die doppelte Definiertheit der Handlung durch ihren vermittelnden Charakter zwischen Subjekt und Objekt formuliert systematisch auf erkenntnistheoretischer Ebene LEISER (1978). Sie kann ebenso als allgemeinste Beschreibung der objektiven und reflexiven Handlung gelten, die sich prinzipiell nur durch die Qualität und Existenzmodalität ihres Gegenstandes unterscheiden.
"Als allgemeinster und fundamentalster, im dialektisch-materialistischen Grundansatz liegender Gesichtspunkt steht das Subjekt dem Objekt nicht äußerlich gegenüber, sondern tritt mit ihm in ein aktives Interaktions-, d.h.

Assimilations- und Akkomodationsverhältnis. Das Subjekt-Objekt-Verhältnis stellt also einen konkreten materiellen Prozeß zwischen zwei Subsystemen dar: Das Subjekt ordnet das Objekt auf aktive Weise in den Zusammenhang seiner Selbstbewegung ein, indem es dieses unter die objektiven Bedingungen seiner eigenen Verhaltensmöglichkeit und Entwicklungsmöglichkeit subsumiert (Assimilation). Gleichzeitig stellt es sich selbst auf das Objekt ein, indem es sich selbst in Abhängigkeit vom Objekt bestimmt (Akkomodation). Daraus folgt: Es gibt kein Objekt an sich, sondern nur Objekte für ein Subjekt. Das Objekt ist immer aus der Perspektive des Subjekts bestimmt, und zwar in Form eines doppelten, aktiven Prozesses: Es ermöglicht einerseits das Verhalten des Subjekts, andererseits setzt es dem Verhalten objektive Bedingungen. Die Aktivität des Subjekts gegen das Objekt, in der sich sein Verhalten realisiert, ist aber nichts weiter als eine Konkretisierung dieser doppelten Bestimmung. In Form der Aktivität tritt das Subjekt mit dem Objekt somit in keine rein subjektive, sondern auch in eine objektiv bestimmte Beziehung. Die Aktivität selbst hat also eine objektive gesetzmäßig organisierte Struktur.'Die wissenschaftliche Erfassung des Verhältnisses zwischen einem Subjekt und seinem Objekt muß diese Aktivität demnach als integralen Bestandteil einschließen" (1978, 39f).

Der Handlungsbegriff kann daher in genetischer Sichtweise nur adäquat verstanden werden und ebenso nur als dialektisches Verhältnis. Eine subjektive Strukturseite nur zu betrachten ist Subjektivismus, die andere nur zu betrachten bedeutet Objektivismus, die bloße Wechselwirkung ohne ihren inneren Zusammenhang zu untersuchen formaler Interaktionismus.

Die Begriffsbestimmungen der Handlung lassen sich so zusammenfassen:

1) Handlung vermittelt Subjekt und Objekt praktisch, nicht theoretisch. Ohne die konkrete Analyse des Subjekts und Objekts bleibt die Handlungsanalyse formal und erkenntnislos.
2) Handlung ist nach der Richtung der Tätigkeit und nach ihrem Gegenstand zu unterscheiden. Ist der "Gegenstand" objektiv, d.h. in der sozial-historischen Realität, kann von objektiver Handlung gesprochen werden. Ist er intraindividuell oder allgemein ausgedrückt subjektiv, dann ist von subjektiver Handlung zu sprechen.
3) Objektive Handlung ist Vergegenständlichung oder Austausch und steht somit in einem nicht-beliebigen Bedingungsverhältnis zwischen Subjekt und Objekt. Der zentrale Unterschied zwischen Vergegenständlichung und Austausch besteht darin, daß sich im Austauschprozeß Handelnde selbst gegenübertreten in einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis.
4) Subjektive Handlung ist unmittelbare Selbstentwicklung, objektive ist vermittelte.
5) Bedürfnis, Handlung und Erkenntnis stehen in einem dialektischen Zusammenhang, der erst analytisch trennbar ist, nachdem er als Ganzheit betrachtet wurde.
6) Erkenntnis und Handlung stehen in einem lebenslangen Wechselverhältnis.
7) Handlungsstrukturen, -abläufe etc. können nur genetisch und historisch verstanden werden. Die bloß strukturelle Sichtweise erzeugt keine hinreichende Bedeutungshaftigkeit über den Handlungsprozeß des konkreten Individuums.
8) Das Praxisfeld, in dem die objektive Handlung des Individuums stattfindet, entscheidet darüber, ob die Handlung Arbeit, sozialer Austausch oder individuelle Lebenstätigkeit ist. Alle Handlungsformen sind gesellschaftlich, weil es außerhalb der gesellschaftlichen Existenz kein Handeln gibt.

5.2 Dualistische Handlungstheorie: Ein Pseudogegensatz

Die im englischsprachigen Raum hauptsächlich geführte "Reason-Causes"-Debatte im Rahmen der analytischen Philosophie und philosophischen Psychologie bewegt sich in einem begriffsanalytischen Schema. Die "analytischen" Handlungstheoretiker, die TAYLOR (1975) als 'Nach-Wittgensteinianer' bezeichnet (vgl. auch BERNSTEIN 1975; RITSERT 1975; MEGGLE 1977), versuchen sich primär gegen das Kausalparadigma naturwissenschaftlicher Erklärungen in der analytischen Wissenschaftstheorie durch einen teleologischen Erklärungsbegriff des Handelns abzugrenzen.

Die in dieser Auseinandersetzung konstruierten Begriffsgegensätze sind ihrer Natur nach unempirisch, weil sie von einer Dichotomie Handeln vs. Verhalten im "behavioristischen" Sinne ausgehen, die keiner Realität menschlicher Tätigkeit entspricht. Sie erzeugen durch die Scheinalternative Handlungsgründe vs. Handlungsursachen Begriffsexplikationen der Handlung, die Genesis und Struktur der dialektischen Einheit eines Handlungskontextes nicht erfaßt. Den Kern der analytischen Handlungskonzeptionen bilden zwei sich wechselseitig bedingende Annahmen: Handlungssubjektivismus und -dualismus. In beiden Aspekten wird die Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft philosophisch mystifiziert und vereinseitigt. In den Annahmen spiegelt sich die unbegriffene Scheindichotomie einer Trennung von Ideen und ihrer materiellen Existenz wider, die auf einer Loslösung des Zusammenhangs von Begriffen und materieller Wirklichkeit basiert.
Wenden wir uns dem Dualismus von Handlung versus Verhalten/Bewegung zu. Die Trennung von Bewußtsein und Handeln bildet die Basis der dualistischen Auffassung. Als Beispiel der Verhaltenstheorie sei die Auffassung von HULL zitiert, aus der deutlich werden dürfte, daß die Kritik des Verhaltensbegriffes als ein bloßen Reizkonstellationen unter-

worfener Organismus eine Überinterpretation darstellt: "Eine wirklich adäquate Theorie des sogenannten zweckmäßigen Verhaltens sollte deshalb von der neutralen Bewegung und bloßen Rezeptorimpulsen ausgehen und von diesem Schritt für Schritt sowohl adaptive als auch unadaptive Verhaltensweisen entwickeln. Ein solcher Ansatz leugnet nicht die molare Realität zweckmäßiger Handlungen (im Unterschied zu Bewegungen) der Intelligenz, der Einsicht von Zielen, Absichten, Bestrebungen oder Werten; im Gegenteil, wir bestehen auf dem genuinen Charakter dieser Verhaltensformen. Wir hoffen, die logische Berechtigung des Gebrauchs solcher Begriffe dadurch nachweisen zu können, daß wir sie als sekundäre Prinzipien von elementaren objektiven primären Prinzipien ableiten. Wenn wir sie auf diese Weise abgeleitet haben, werden wir sie nicht nur besser verstehen, sondern auch - besonders bei der Ableitung jener Bewegungen, die die Erreichung eines Zieles vermitteln (oder nicht zu vermitteln vermögen) - wirksamer verwenden können, als wenn wir teleologische Handlungsfolgen von Anfang an als unanalysierte (und analysierbare) Ganzheiten akzeptiert hätten" (HULL 1943, zit. n. BERNSTEIN 1975, 133f; Hervorh. W.H.). Es ist HULL völlig zuzustimmen, daß Handlung als einseitig vorausgesetzte subjektive Struktur, wie es das Konzept Ziel/Plan - Tätigkeit vornimmt, nicht die Erklärung der Gesamtheit menschlichen Handelns liefern kann. Zu kritisieren an der Verhaltenskonzeption des Behaviorismus, wie sie HULL definiert, sind zwei Grundprobleme: Einmal der idealistische Ausgangspunkt der Theorie, daß es neutrale Bewegungen und bloße Rezeptorimpulse des Individuums gäbe. Zum zweiten die anthropologische Annahme elementarer Verhaltensprinzipien, aus denen heraus sich die Totalität des Verhaltens konkreter Individuen erklären ließe.

Die Ableitung des aus subjektiven Gründen verursachten wie des rationalen Handelns - Kriterien, die die Begriffsanalytiker definieren - soll in der universalistischen Verhaltenstheorie von HULL, die an der CARNAPschen Konzeption der Einheitswissenschaft orientiert ist, auf elementare Prinzipien zurückgeführt werden. Und das ist die zentrale Insuffizienz dieses Konzepts, nicht die hineininterpretierte Vorstellung eines bestimmten Menschenbildes als passiver Organismus: Die Abstraktion vom konkreten Handeln der Individuen zu Verhaltensgesetzen, die für die konkrete Erklärung der Genesis der individuellen Handlungsfähigkeit keine Einsicht liefern und für die Erklärung konkreter Handlungen nur Tautologien erzeugen (POLITZER 1978; WYGOTSKI 1977; MÖLLER 1977).

Zum ersten Teil der Insuffizienz sagt TAYLOR: "Der Hauptwiderspruch zu einer genetischen Psychologie bildet also eine Auffassung des Lernens als Zuwachs, nach der jegliche Entwicklung als Addition (oder manchmal Subtraktion) homogener Einheiten - etwa HULLs sHr's (oder Stimuli und Reaktionen verbindende 'Gewohnheiten') - aufgefaßt wird" (1975, 221). Zum zweiten Teil der Insuffizienz sagt WYGOTSKI: "Im Prinzip ist eine solche Analyse keine Analyse im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern eher eine erkenntnisvermittelnde Methode, die in entgegengesetzter Richtung zur Analyse verläuft. (...) Es ist eher ein Weg, der zum Allgemeinen hinführt, als eine Analyse, d.h. eine Gliederung im eigentlichen Sinne des Wortes. (...) Diese Analyse verwandelt sich dem Wesen der Sache nach auch in der Psychologie in ihr Gegenteil und gibt dem Ganzen eine allgemeinere Richtung, anstatt uns die konkreten und spezifischen Merkmale des zu untersuchenden Ganzen zu erläutern" (1977, 8f).

Der Reduktionismus der HULLschen Verhaltenstheorie und der Verhaltenstheorie generell wird von seinen Kritikern

die wir hier als Handlungsbegriffsanalytiker im Sinne BERNSTEINs bezeichnen, falscherweise gleichgesetzt mit der Reduktion menschlicher Tätigkeit auf Verhalten/Bewegung. Es wird somit unterstellt, daß die elementaren Verhaltensprinzipien überhaupt etwas aussagen könnten zu konkretem Handeln. Sie sind nichts anderes als ideelle Abstraktionen, die den Schein von Verhaltenserklärungen sich durch ihre Abstraktheit bewahren, da sie für alles Verhalten Deduktionen ermöglichen und damit eben tautologisch werden. Damit ist die Idee einer elementaren Verhaltenstheorie nicht gleichzusetzen mit einem Verhaltensbegriff, der Nichthandeln definiert. Aber was ist denn im Sinne der Handlungstheoretiker Handlung? Wir haben hier schon auf die Definitionskriterien als Absichten, Ziele, Motive, Pläne, Gefühle, Willen implizit hingewiesen, wenn wir von subjektiven Gründen und Rationalität des Handelnden sprachen. Die teilweise grotesken Untersuchungen der Begriffsanalytiker (vgl. RITSERT 1975; TAYLOR 1975) über das Verhältnis von Beweggründen und Handeln und das Verhältnis von intrapsychischen Ereignissen und ihrer Sprachdefinition, die zu Handlungskriterien werden, kann uns hier nicht interessieren, weil sie nicht den prinzipiellen genetischen und gesellschaftlichen Kontext des Individuums in der objektiven Handlungsstruktur reflektieren. Begriffe des Bewußtseins als Handlungsgründe werden zu metaphysischen Realitäten erklärt (BERNSTEIN 1975, 174f). Entscheidend ist hier für das Verständnis des Dualismus, daß dem Verhaltensbegriff subjektiv-autonome Handlungsgründe entgegengesetzt werden. Verhalten aufgrund von Gesetzen, die objektive Geltung beanspruchen, zu erklären, scheint dem Kausalmodell zu genügen. Handlung durch Gründe zu erklären, verfährt teleologisch, da die Gründe auf zukünftige Situationen gerichtet sind. Der dualistische Gegensatz entsteht nur dann, wenn der Gesamtprozeß des Handelns nicht einbezogen

wird. In ihm kann sich der Grund selbst verändern durch die Interaktion mit der Realität, die objektiv oder subjektiv sein kann. Dadurch wird die Subjekt-Objekt-Interaktion insgesamt zum erklärenden Faktor für nachfolgende Ereignisse: Prozesse erklären neue Prozesse und nicht statische Faktoren Prozesse.

TAYLOR faßt die Dichotomisierung von Gründen und objektive Realität als Scheinalternativen auf: "Die ganze Diskussion darüber, ob Wünsche und Absichten als Ursache von Handlungen oder ihre Gegenstände als Ursachen von Gefühlen angesehen werden können, ist ein Ablenkungsmanöver. Es ist ein Getändel mit Belanglosem, was stets eines der Risiken einer zu fein gesponnenen, eng bemessenen Analyse ist. Die Frage kann nie zufriedenstellend entschieden werden, weil die Alternativen unberechtigt beschränkt sind" (1975, 113). Die Entstehung individueller Bedürfnisse und die Bedeutungserfassung in der Kognition als Begriff ist eine qualitative Seite des Handlungszusammenhanges. Die Kognition objektiver Gegenstände, unabhängig von ihrer aktuellen Existenz im Handlungsfeld des Individuums, ist die andere qualitative Seite des Handlungszusammenhanges. Beide Seiten, Gründe und Objekte des Handelns können nicht unmittelbar aufeinander bezogen werden: Die Qualitäten der reflexiven und objektiven Kognition sind erst durch die Ebene der Bewußtseinstätigkeit strukturell identisch, weil in ihr die intellektuelle Vermittlung von Bedürfnis und Objekt auf verallgemeinerter Ebene vollzogen wird. Sie werden erst durch die Zielsetzung verbunden und dadurch teleologisch.

TAYLOR kommt aufgrund seiner sprachanalytischen Kritik zu der Aussage, "daß die Eigenheiten unserer auf Handlung und Gefühl bezogenen Sprache ... die Tatsache widerspiegeln, daß unsere alltägliche Erklärung durch ein Motiv teleologisch und intentional ist" (1975, 113). Er kann

deswegen den Schluß ziehen, daß die Unterscheidung ein "Getändel mit Belanglosem" sei. Später begründet er dies damit: "Insofern wir nun über Verhalten als Handlung, mithin im Begriff von Bedeutung sprechen, muß für dieses die Kategorie Sinn oder Kohärenz gelten. Dies besagt nicht, daß unser gesamtes Verhalten 'sinnvoll' sein muß, wenn wir damit meinen, daß es rational sei, Widersprüche, Verwechslung von Zwecken usw. vermeiden muß" (1975, 168). Seine ganze Argumentation basiert auf der Tatsache, daß zwischen Bedürfnis und Ziel eine strukturelle Gleichheit auf der Bewußtseinsebene existiert. Subjektive Bedingungen als Gründe und objektive Realitäten als Ziele sind aber qualitativ verschieden. In ihrer Verknüpfung entsteht das Problem, welche Kausalität existiert: Stellt der subjektive Grund, das Objekt oder ihre Verbindung die Handlungsursache dar.

In der Kritik BERNSTEINs an den Begriffsanalytikern wird der Dualismus von Handlung und Verhalten nur als Sprachproblematik gesehen:

"Untersucht man die Thesen und Gegenthesen hinsichtlich der Zurückführbarkeit oder Nichtzurückführbarkeit des Handlungsbegriffes, so entdeckt man zwei falsche Vorstellungen, die für einen Großteil der Polemik verantwortlich sind. Die Reduktionisten verdächtigen ihre Opponenten des Versuchs, in irgendeiner Form wieder einen obskuren subjektivistischen Anthropomorhpismus einzuführen. Die Anti-Reduktionisten wiederum warfen ihren Gegnern vor, den entscheidenden Problemen auszuweichen und ihre Augen vor der Überzeugungskraft realer und fundamentaler Unterscheidungen zu verschließen.Die philosophischen Psychologen erwecken zuweilen den Eindruck, als ob sie glaubten, die einzige Alternative zu dem Nachweis einer logischen oder begrifflichen Dichotomie zwischen zwei Sprachschichten oder zwei Begriffsschemata sei die These, der Mensch sei nichts als ein komplexer

physischer Mechanismus. Ich möchte zeigen, daß dieses Entweder-Oder - entweder anthropomorphistischer Subjektivismus oder reduktiver Mechanismus - durch nichts gerechtfertigt ist". (BERNSTEIN 1976, 172f). Die daraus von BERNSTEIN gezogene Schlußfolgerung in seiner Kritik bleibt letztlich wieder nur eine sprachlogische Wendung, wenn er die triviale Ersetzungshypothese dem Postulat der metaphysischen-überhistorischen Existenz fundamentaler Begriffe, das die analytischen Philosophen erheben, entgegenhält (1975, 174-194).

Gründe des Handelns und Ursachen durch die Gegenüberstellung von teleologischen und kausalen Erklärungen zu dichotomisieren, erscheint als ein Pseudogegensatz. Im kausalen Erklärungsmodell wird von einem Objekt-Objekt-Verhältnis ausgegangen, in dem determinierte und lineare Ereignisfolgen gemäß dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisideal auftreten. Es besteht eine funktionale Korrelation, die für alle Erklärungen gilt.

Die Erklärung durch Gründe und Ziele stellt die Ereignisfolge als subjektive Verursachung dar. In ihr entscheidet das Subjekt über den Beginn und Verlauf des Handlungsprozesses. Das Subjekt ist somit objektiv determinierend, indem es die Wirklichkeit verändert oder auf sie einwirkt. Sein Wille, Ziel und Bedürfnis stellen für andere Subjekte und Gegenstände eine objektive Bedingung dar, in den jeweiligen Grenzen der Interaktion, die durch die wechselseitige Determinierung bestimmt werden. Subjektivität wird im Handeln zur Objektivität.

Die Frage nach der adäquaten Erklärung menschlichen Handelns läßt sich darauf zurückführen, welcher Ereigniszusammenhang als notwendig oder kontingent betrachtet wird. Im Falle dispositioneller Erklärungen wird ein enger Bedingung-Ereignis Zusammenhang postuliert. Im Falle teleologischer Erklärungen wird die Kette Subjekt-

Handlung durch Vermittlungen wie Grund und Ziel differenzierter. Der Hauptunterschied zwischen kausalen und teleologischen Erklärungen besteht somit im Postulat der Unmittelbarkeit vs. Vermitteltheit. Damit wird aber die Handlungserklärung, ob kausal oder teleologisch, immer noch allein durch subjektive Bedingungen vorgenommen. Der Subjektivismus existiert in der psychologischen Handlungserklärung durch objektive Reizkonstellationen. Sie sind subjektivistisch, weil sie durch ihre psychologische Beziehung auf das Subjekt erst als handlungsrelevant erachtet werden (DICK 1974).

Die Anerkennung der freien Handlung, nicht der beliebigen, als Erklärungsbasis für menschliches Verhalten in der Interaktion Subjekt-Handlung-Objekt resultiert aus der theoretischen Konzeption des Handlungsbegriffes. Dadurch, daß der Mensch sein Handeln und seine objektiven Bedingungen zum Gegenstand der Erkenntnis machen kann, erreicht er Bewußtsein und neue Handlungsmöglichkeiten. Das Individuum macht sich frei zu Handlungsalternativen. Es existiert somit Handeln auf zwei Stufen: Zum einen bewußte Teilnahme am objektiven Handlungsprozeß gemäß den sozialen Normen und Anforderungen und der tendenziellen Unbewußtheit gegenüber subjektiven Gründen und Zielen. Zum anderen Rückbezug (Reflexivität) des Handelns auf seine subjektive Existenz und damit Bewußtsein gegenüber sich selbst und der äußeren Realität.

Dieser Prozeß stellt eine Entwicklung dar, gleichzeitig beruht er auf vorausgegangenen Entwicklungen des Individuums. Genetische Erklärungen können erst die Handlungsprozesse verstehbar machen, die selbst eine spezifische interaktive Entwicklung zwischen Subjekt und Objekt darstellen. Genetisches Erklären des Handlungsprozesses, wie anderer Realitätsbereiche, geht von der Existenz der Voraussetzungsgebundenheit des Handelns aus. Bestimmte

Entwicklungen führen auf der subjektiven und objektiven Seite zu Zuständen, Eigenschaften und Strukturen, die den Handlungsprozeß bestimmen. Handeln stellt somit eine von Subjekt und Objekt abgeleitete Erscheinung dar.

Die genetische Bedingtheit des Handelns, die nicht deterministisch, sondern nur tendenziell zu verstehen ist aufgrund der reflexiven Tätigkeit, läßt sich veranschaulichen an der "Handlungskompetenz" eines Neugeborenen. Seine angeborenen motorischen Fähigkeiten (BOWLBY 1961) wie Klammern, Säugen etc. sind Resultate der vorgeburtlichen Entwicklung, die primär auf Geninformationen und Phylogenese beruht. Die postnatale "Handlungsstufe" als Subjekt-Objekt-Vermittlung bildet die Voraussetzung für die Entwicklung des Individuums wie der Handlungsfähigkeit. Auf dem Niveau des Neugeborenen existiert noch keine bewußte Tätigkeit, sondern das Individuum agiert durch angeborene Reaktionsweisen. So läßt sich genetisch erst der Übergang von Klammern (Reaktion) zu Greifen (Handeln) durch die subjektiven Voraussetzungen
a) angeborene Fähigkeiten,
b) Wahrnehmungsaktivität und durch die objektiven Voraussetzungen, nämlich das Vorhandensein eines Greifobjekts erklären. Die Interaktion führt durch wiederholte Tätigkeiten in einem längeren Zeitraum zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit, die wiederum Voraussetzung anderer qualitativer Veränderungen ist.

Genetische Erlärungen des Handelns umfassen auf historischer Ebene die Entwicklung des Subjekts und des Objekts. Der konkrete Interaktionsprozeß selbst wird auf der aktuellen Ebene einerseits durch die historisch gewordene Struktur und andererseits durch die jeweiligen spezifischen Handlungen genetisch erklärt. Handlung als Prozeß für sich allein zu betrachten, bringt keinen Erkenntnisgewinn. Sie sind in einen historisch spezifischen subjektiven und objektiven Bedingungszusammenhang eingebunden.

6. Zur historischen Form individueller Identität: Geschlossene Persönlichkeit, Ego-zentriertes Handeln und Selbstkonzept.

6.1 Selbstkontrolle und geschlossene Persönlichkeit: Zu ihrer historischen Entwicklung

Die Beziehung des einzelnen Menschen zu sich selbst und seine zwischenmenschlichen Verflechtungen wandelten sich mit dem historischen "Prozeß der Zivilisation", wie ihn ELIAS (1980) bezeichnet, von einem spontanen und ungebrochenen Affekthandeln zum kontrollierten und affektgebremsten Umgang. Die damit erreichte neue Stufe des Selbstbewußtseins auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet die Verallgemeinerung einer Persönlichkeitsstruktur, die sich den eigenen Erlebnisweisen und psychischen Tätigkeiten gegenüber kontrollierend und damit unterdrückend verhält. Sie werden durch spezifische Selbstprogrammierungen davor abgeschirmt, in das öffentliche wie individuelle Bewußtsein zu gelangen. Dies läßt erkennen, daß Selbstkontrolle und die dafür notwendigen Mechanismen einerseits dem Individuum unbewußt bleiben und andererseits die Individualitätsentwicklung hemmen.

Identitätsspaltung bildet das notwendige Resultat der Unterdrückung und Nichtentfaltung psychischer und sozialer Handlungsweisen. Sie bedeutet, verkürzt ausgedrückt, die Trennung der Einheit zwischen seelisch-körperlicher Existenz und Bewußtsein. Unter historischem Aspekt gilt diese Stufe des Selbstbewußtseins, die sich ebenso als Selbstentfremdung kennzeichnen läßt, als gewordene Persönlichkeitsstruktur und deshalb als veränderbare.

Die historische Entwicklung des selbstkontrollierten Individuums resultiert aus der Wechselwirkung von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Vom Ende der mittelalterlichen, feudalen Gesellschaftsstruktur und vom Beginn der Renaissance an entstand "ein besonders starker Schub

der individuellen Selbstkontrolle, und vor allem auch der von Fremdkontrollen unabhängigen, als Automatismus eingebauten Selbstkontrolle, auf die man heute bezeichnenderweise mit Begriffen, wie 'verinnerlicht' oder 'internalisiert' hinweist ... Diese nun in höherem Maße einsetzende Verwandlung in zwischenmenschliche Selbstzwänge führt dazu, daß viele Affektimpulse weniger spontan auslebbar sind. Die derart im Zusammenleben erzeugten selbsttägigen, individuellen Selbstkontrollen, etwa das 'rationale Denken' oder das 'moralische Gewissen', schieben sich nun stärker und fester gebaut als je zuvor zwischen Trieb- und Gefühlsimpulse auf der einen Seite, die Skelettmuskeln auf der anderen Seite hin und hindern die ersteren mit größerer Strenge daran, direkt, also ohne Zulassung durch diese Kontrollapparaturen, zu steuern.
Dies ist der Kern der individuellen Strukturveränderung und der individuellen Struktureigentümlichkeiten, die bei der reflektierenden Selbsterfahrung, etwa von der Renaissance an, ihren Ausdruck in der Vorstellung von dem einzelnen 'Ich' im verschlossenen Gehäuse findet, von dem 'Selbst', das durch eine unsichtbare Mauer von dem, was 'draußen' vor sich geht, abgetrennt ist. Es sind die zum Teil automatisch funktionierenden zivilisatorischen Selbstkontrollen, die in der individuellen Selbsterfahrung nun als Mauer, sei es zwischen 'Subjekt' und 'Objekt', sei es zwischen dem eigenen 'Selbst' und den anderen Menschen, der 'Gesellschaft', erfahren werden" (ELIAS 198o, LXI f).
Der neue Typus der Persönlichkeit läßt sich in der selbstdistanzierten Geisteshaltung der entstehenden Naturwissenschaften wie in den Erkenntnistheorien der neuen Philosophien beobachten. "Die Entwicklung, die zu einer sachgerechteren Erkenntnis und zu einer wachsenden Kontrolle von Naturzusammenhängen führte, war also von einer anderen Seite her betrachtet zugleich auch eine Entwicklung zu größerer Selbstkontrolle der Menschen" (ELIAS 198o, LVIII). Die spezifisch

europäische Fassung der Erkenntnistheorien geht dann auch von der Trennung eines erkennenden Subjekts von seinem Erkenntnisobjekt als selbstverständliches Naturverhältnis aus: "Die Distanzierung des Denkenden von seinen Objekten im Akt des erkennenden Denkens und die Affektzurückhaltung die sie erforderte, stellt sich auf dieser Stufe beim Nachdenken darüber zunächst nicht als solche, nicht als ein Akt der Distanzierung dar, sondern als eine tatsächlich vorhandene Distanz, als ein ewiger Zustand der räumlichen Trennung eines scheinbar im 'Inneren' des Menschen verschlossenen Denkapparates, eines 'Verstandes', einer 'Vernunft', die durch eine unsichtbare Mauer von den Objekten 'draußen' abgetrennt ist" (ELIAS 1980, LC). Daraus ergibt sich die Schlußfolgerung, daß die Auffassung, Denken und Fühlen seien von einander unabhängige Tätigkeiten und aus dem Gefühl selbst können keine erkenntnisleitenden Fragen entstehen, eine antiquierte Denkhaltung der vergangenen Jahrhunderte darstellt.

Die historisch neue Stufe des selbstkontrollierten Individuums verändert nicht nur seine Beziehung zu sich selbst, sondern ebenso zur Natur wie zu den anderen Menschen als entfremdetes Verhältnis. In den subjektiven Handlungen des Individuums, die aus seinem Willen resultieren, werden psychische Erlebnisse und Bedürfnisse unterdrückt, um dadurch den Anforderungen des sozialen Lebens, insbesondere den ökonomischen und politischen Zwängen, gewachsen zu sein. Durch die internalisierten spezifischen psychischen Tätigkeiten entstehen Mechanismen, die zur Kontrolle der eigenen Handlungsimpulse führen. Als Selbstkontrollmechanismen entwickeln sie sich zu unbewußten Handlungen des Subjekts sich selbst gegenüber. Der historische Veränderungsprozeß der Persönlichkeitsstruktur nahm seinen Anfang in weltlichen Oberschichten der höfischen Gesellschaft. "Der Druck des Hoflebens, die Konkurrenz um die Gunst des Fürsten oder der 'Großen', dann ganz allgemein die Notwendigkeit, sich von

Anderen zu unterscheiden und mit relativ friedlichen Mitteln, durch Intrigen und Diplomatie, um Chancen zu kämpfen, erzwang eine Zurückhaltung der Affekte, eine Selbstdisziplin oder 'self-control', eine eigentümliche höfische Rationalität, die dem oppositionellen Bürgertum des 18. Jahrhunderts, besonders in Deutschland, aber auch in England, den Hofmann zunächst immer als den Inbegriff des Verstandesmenschen erscheinen ließ" (ELIAS 1979, 7). Die Ablösung der höfischen Kultur durch die bürgerlichen Revolutionen setzt den Prozeß der territorialen und zentral organisierten Staatenbildung fort, der im Absolutismus begonnen hat. "Man kann die Zivilisation des Verhaltens und den entsprechenden Umbau des menschlichen Bewußtseins- und Triebhaushalts nicht verstehen, ohne den Prozeß der Staatenbildung und darin jene fortschreitende Zentralisierung der Gesellschaft zu verfolgen, die zunächst in der absolutistischen Herrschaftsform einen besonders sichtbaren Ausdruck findet" (ELIAS 1979, 8).
Wie läßt sich die neue historische Form der Persönlichkeitsstruktur beschreiben? Sie zeigt sich im Bewußtsein der herrschenden Schichten, im politisch-ökonomischen wie wissenschaftlichen Bereich, als geschlossene Persönlichkeit.
Sie hat ihre emotionalen und spontanen Regungen sich selbst und anderen gegenüber unter Kontrolle, abgetrennt und unterdrückt. Die Vorstellung eines absolut autonomen, vom gesellschaftlichen Lebensprozeß unbeeinflußten Individuums stellt den ideologischen Kern der geschlossenen Persönlichkeit dar. Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung werden zu ihren zentralen Fähigkeiten und die Ablösung vom konkreten Leben durch Distanz vom Lebendigen. "Diese Selbsterfahrung der eigenen Vereinzelung, der unsichtbaren Mauer, die das eigene 'Innere' von allen Menschen und Dingen 'draußen' absperrt, gewinnt im Laufe der Neuzeit für eine große Anzahl von Menschen die gleiche unmittelbare Überzeugungskraft, die im Mittelalter die Bewegung der Sonne um die Erde als Mittelpunkt der Welt besaß" (ELIAS 1980, LXVI).

Die Ursachen des Verschließens der eigenen Person bleiben diesem Typus der Selbsterfahrung ebenso unbekannt. Es ist ja gerade der besondere Zweck der geschlossenen Persönlichkeitsstruktur, gesellschaftliche Erfahrungen und Subjektivität zu negieren, um sich als neues Zentrum des unabhängigen und egozentrischen Handelns zu errichten. Emotionalität ermöglicht den sozialen Zugang und Kontakt zu anderen Menschen wie zu sich selbst. Die geschlossene Persönlichkeit verkörpert so das entfremdete Individuum. ELIAS kritisiert das herrschende Bild vom Menschen als einer geschlossenen Persönlichkeit, wie es heute noch die gesellschaftliche Ideologie und wissenschaftlichen Theorien über das gesellschaftliche Individuum durchzieht: "An die Stelle des Bildes vom Menschen als einer 'geschlossenen Persönlichkeit' - trotz seiner etwas anderen Bedeutung ist der Ausdruck bezeichnend - tritt dann das Bild einer 'offenen Persönlichkeit', die im Verhältnis zu anderen Menschen einen höheren oder geringeren Grad von relativer Autonomie, aber niemals absolute totale Autonomie besitzt, die in der Tat von Grund auf Zeit ihres Lebens auf andere Menschen ausgerichtet und angewiesen, von anderen Menschen abhängig ist" (ELIAS 198o, LXVII).

Aus der bisherigen historischen Skizze der Entwicklung eines selbstkontrollierten, abgeschlossenen Persönlichkeitstypus sind die Fragestellungen ableitbar, die die gegenwärtigen historischen Bedingungen der individuellen Entwicklung zur gespaltenen Persönlichkeit betreffen. Das sich historisch in den Oberschichten herausbildende egozentrische, selbstkontrollierte Individuum hat sich in der Entfaltung der bürgerlichen Gesellschaft zum allgemeinen Typus der Persönlichkeit entwickelt. Diese Aussage kann durch die allgemeinen Strukturen der sozialen Lebensbedingungen begründet werden. Gleichzeitig liefert aber auch die Analyse der subjektiven Struktur die Begründung für die Reproduktion und Erhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Folgende Fragestellungen ergeben sich daher: Welche historisch-gesellschaftlichen Bedingungen führten zur Verallgemeinerung der geschlossenen Persönlichkeit, so daß sie zum Normaltypus des konkreten Individuums wurde ? Wie ist die Struktur und der Inhalt dieses Selbstbezugs, dieses Selbstsystems beschaffen?
Schon aus der historischen Skizze wird deutlich, daß die geschlossene Persönlichkeit eine Spaltung ihrer psychisch-geistigen Einheit vornehmen muß, um diese Individualform und Charakterstruktur aufrecht zu erhalten und entwickeln zu können. Daraus schon leitet sich die historische Notwendigkeit der Entwicklung von individueller Identität ab, erst recht aber aus den aktuellen konkreten Lebensbedingungen und ihren immanenten Existenzbedrohungen des gesellschaftlichen Überlebens.
Identitätsbildung des Individuums läßt sich demnach als neue Stufe des historischen Selbstbewußtseins verstehen. Einerseits stellt der Typus des selbstkontrollierten und gespaltenen Individuums der Neuzeit einen Fortschritt gegenüber dem ungebremsten Affekthandeln dar. Selbstkontrolle wird letztlich in jeder Gesellschaftsformation zur kollektiven Anforderung, weil sie für die Lebenserhaltung im ökonomischen, politischen, zwischengeschlechtlichen etc. Bereich notwendig ist. Sie ist aber in einem emanzipatorischen Sinne nur als Mittel für die individuelle Höherentwicklung zu betrachten, nicht als Zustand. Die Anforderungen der Identitätsentwicklung beinhalten bequeme, aber abhängigkeitsstiftende Lebensverhältnisse aufzugeben und bedingen somit eine spezifische, d.h. bewußte Selbstkontrolle. Als bewußte Tätigkeit überwindet sie auch die unbewußte Form der selbstkontrollierten Erfahrung, wie sie die geschlossene Persönlichkeit praktiziert.
Andererseits bildet die unbewußte Selbstkontrolle eine bloße Negation der affektgeladenen Handlungsweise. Sie trennt Realität im Individuum ab und verabsolutiert kalkulatorische Ratio-

nalität. Der gespaltene Persönlichkeitstypus führt in der Neuzeit durch seine abstrakte Negation psychischer Realität zur Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer Erkenntnis. Somit läßt sich der geschichtliche Prozeß auf der heutigen Stufe der Selbsterfahrung als eine Möglichkeit zur Synthese und damit zur bewußten Entwicklung der psychischen Natur des Menschen verstehen. Identitätsbildung ist ein Wort für diesen praktischen Entwicklungsvorgang, den jedes Individuum für sich allein leisten muß.

6.2 Gesellschaftliche Entwicklungsbedingungen der geschlossenen Persönlichkeit.

Jede gesellschaftliche Struktur erfordert von den sie tragenden Individuen die Entwicklung eines Persönlichkeitstypus, der den Anforderungen der jeweiligen Gesellschaftsformation angepaßt ist. Im individuellen Entwicklungsprozeß werden deshalb den einzelnen bestimmte gesellschaftliche Ziele und Handlungsbedingungen entgegengesetzt, die sie im Aneignungsprozeß individualisieren. Auf der sozialen Ebene individueller Entwicklung existiert daher ein gegensätzliches Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, die durch Familie, Schule,Ökonomiesystem und Staat vertreten werden, und subjektiven Bedürfnissen, wenn diese durch die gesellschaftliche Entwicklungsbedingungen unterdrückt werden. Das Resultat dieses widersprüchlichen Entwicklungsverhältnisses bezeichnen wir hier phänomenologisch als geschlossene Persönlichkeit, deren wesentliche Merkmale das Zurückziehen aus sozialen Lebenszusammenhängen und die "Spaltung" der personalen Ganzheit sind. Die Ganzheitlichkeit des Individuums bildet den ontogenetischen Ausgangspunkt für die Analyse der selbstkontrollierten Persönlichkeit, obwohl wir keine begriffliche Konzeption der Ganzheit des Subjekts zur Verfügung haben. Die existentielle Ganzheit des Individuums im Handeln bildet die Voraussetzung dafür, daß eine Trennung der Person sich entwickeln kann. Individuelle Ganzheitlichkeit, verstanden als Einheit von Subjektivität und Handeln, existiert am Beginn des Vergesellschaftungsprozesses. Das Verhältnis von gesellschaftlicher Grundstruktur und individuellem Handeln

erklärt erst die Allgemeinheit eines bestimmten Persönlichkeitstypus.

6.2.1 Strukturelle Ebene: Gesellschaftsstruktur und individuelles Handeln

Das Überleben jedes einzelnen Individuums in warenproduzierenden Gesellschaften ist allein durch den Austausch von Waren möglich. Warentausch als Grundstruktur der gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen vollzieht sich in zwei Formen: Der Austausch von Produkten und der Austausch von Arbeitskraft gegen Geld. Unabhängig von der Stofflichkeit der jeweiligen Ware, d.h. unabhängig von ihrer Existenz als materieller Gegenstand oder als subjektive Qualität Arbeitskraft, ist jedes Individuum Warenbesitzer. Als solcher wird jeder einzelne vom anderen anerkannt. In der gegenseitigen Bestätigung aller als private Wareneigentümer erzeugen sie die Allgemeinheit dieses sozialen Verhältnisses. Sie bilden durch die Trennung/Verdoppelung der Ware in Stoff und Wert, d.h. im Austauschakt haben Verkäufer und Käufer nur einen Teil der Einheit als Geld oder als Gegenstand, eine widersprüchliche Einheit. Dieser Handlungszusammenhang wird im folgenden untersucht hinsichtlich der Formierung einer Persönlichkeitsstruktur. Für den gesellschaftlichen Austausch der Waren ist es notwendig, ihre Bewertung vorzunehmen, um sie als Äquivalente gegen Geld tauschen zu können. Gleichwertigkeit der jeweilig zum Tausch angebotenen Ware wird erst durch den konkreten Marktprozeß von Angebot und Nachfrage nachträglich hergestellt. Der Wert einer Ware drückt sich aus in der Summe Geld, die gegen sie eingetauscht wird. Der Marktwert der Arbeitskraft in der waren-

tauschenden Gesellschaft realisiert sich daher in dem Geldquantum, das ein Individuum für den Verkauf seiner Tätigkeiten erhält. Der Marktwert ist zu unterscheiden vom produktiven Wert des Arbeitsvermögens, der im Arbeitsprozeß realisiert wird.

Jedes am Austausch teilnehmende Individuum muß den Marktwert als gesellschaftliche Bewertung akzeptieren, um austauschen zu können. Wenn es dies ablehnt, fällt es aus diesem sozialen Zusammenhang heraus, indem niemand mehr seine Ware abkauft. Das Verhältnis der gegenseitigen Anerkennung der Bewertungen beinhaltet damit ebenso den Zwang des Akzeptierens der gleichen Handlungsweise, in der sich alle zueinander als Eigentümer einer Ware verhalten. Das schließt ein, daß die Bewertung der individuellen Ware von der Bedeutung/Gebrauchswert abhängt, den sie für andere hat. Es findet somit eine Fremdbewertung als verbindlicher Maßstab für die eigenen Arbeitsprodukte oder Arbeitsfähigkeiten statt. Durch den Prozeß der Herstellung eines Produkts oder durch die Geschichte der Entwicklung personaler Fähigkeiten entstehen notwendig bedeutungshafte Beziehungen. Von der Geschichte wie von der subjektiven Bedeutung hat aber das Individuum im Austauschprozeß zu abstrahieren, da es allein um die objektive oder äußere Bewertung seines Warenangebotes geht. Selbst ein noch mögliches Aushandeln des Werts zwischen Käufer und Verkäufer bewegt sich in dem objektiven Rahmen der Bewertungen, die auf dem Markt erzeugt werden. Die Gegenstandsbedeutung, ob negativ oder positiv für das Individuum, als subjektive Beziehung wird im Austauschprozeß irrelevant. Der Selbstbezug im Sinne der Bedeutung des jeweiligen Gegenstandes für das Individuum gilt im Austausch-

prozeß nicht. Subjektive und objektive Bedeutungen werden in diesem gesellschaftlichen Verhältnis getrennt. Daraus resultiert eine Ablösung von Subjekt und Objekt, von Individuum und Gesellschaft. Gleichzeitig wird ein qualitativ anderer Selbstbezug hergestellt, nämlich sich selbst zu bewerten nach den Kriterien des Austauschprozesses. Trotz der geforderten Gleichgültigkeit des Individuums zu seinem Produkt oder Arbeitsvermögen, die aber aufgrund der realen Widersprüchlichkeit zwischen subjektiver Relevanz und objektiver Bewertung nur eingeschränkt möglich ist, erfordert das gesellschaftliche Grundverhältnis, daß das Individuum Waren anbieten muß, um zu überleben. Der Zwang zum Anbieten ist ein notwendiges Resultat des Austauschprozesses. Wechselseitiges Akzeptieren der Bewertungen und die gegensätzliche Einheit von Warenanbieter und -käufer erzeugen die Abhängigkeit der Austauschenden. In der wechselseitigen Anerkennung des anderen liegt aber gleichzeitig auch die Anerkennung von ökonomisch freien und allein besonderen Interessen untergeordnetem Handeln. Freier und mit gleichen Mitteln geführter Austausch verlangt von seinen Teilnehmern die Kontrolle von Affekten, Gewalt und die wechselseitige Einstellung aufeinander, um die Transaktionen so realisieren zu können, daß jeder "auf seine Rechnung kommt". In dem sozialen Verhältnis, das durch den Warentausch entsteht, besteht daher eine wechselseitige Abhängigkeit, die Selbstkontrolle erfordert.

Durch den Aktivitätszwang des Anbietens trifft nun das Individuum in dem jeweiligen Bereich seines Warenangebots auf andere, die das Gleiche zum Verkauf bringen. Die Gleichheit ihrer Waren resultiert bei

Arbeitsprodukten aus den Grenzen der Variabilität eines Produkts und aus der Allgemeinheit von individuellen Bedürfnissen. Die Gleichheit des Arbeitsvermögens als Ware ist bedingt durch allgemeine Qualifikationsbedingungen.

Wenn also gleiche Warenbesitzer aufeinandertreffen, entsteht zwischen ihnen ein Interessengegensatz, da die Möglichkeit zur Realisierung des Warenwerts im Austausch sinkt. Je nach den gesellschaftlichen Bedingungen, die die Nachfrage nach Arbeitskraft oder -produkten bestimmen, können sich nur mehrere oder wenige im Austauschprozeß durchsetzen. Dabei müssen sie zwangsläufig Gleichqualifizierte oder gleiche Produkte verdrängen. Unmittelbar verläuft der Verdrängungsprozeß für die Individuen, die am Arbeitsmarkt ihre Arbeitskraft verkaufen wollen. Mittelbar schalten sich die Arbeitskräfte am Markt durch Produkte aus, indem das von ihnen produzierte Warenangebot andere im Wertrealisierungsprozeß eliminiert. In diesem Konkurrenzverhältnis auf ökonomischer Ebene schalten sich aufgrund der Produktion von Waren die Individuen wechselseitig im Austauschprozeß von einem kooperativen Lebenszusammenhang aus.

Nicht nur die Bedingung des gleichen Warenangebots erzeugt den Prozeß, in dem sich die Individuen wechselseitig verdrängen, sondern auch die Suche nach dem maximalen Wert der individuellen Ware. Da jeder Anbieter sich um ein maximal erreichbares Geldquantum bemüht, treten auch durch dieses Verhältnis Interessengegensätze auf. Die angestrebte Bewertung durch die Gesellschaft kann sich aber nicht nur in einem Geldquantum ausdrücken, sondern ebenso in immateriellen

Gratifikationen wie sozialer Status, Bewunderung, Ansehen etc. Derartig Handelnde erscheinen als Idealisten. Sie tauschen aber letztlich die Wertform bloß aus, denn in ihrem Handeln benutzen sie ebenso die gesellschaftliche Bewertung als Bestätigung ihres Selbstwerts.

Das Motiv nach maximaler Verwertung des individuellen Warenbesitzes ist dem ökonomischen Konkurrenzprinzip und dem Zweck des Warentausches inhärent. Da jeder erst im Austausch den wirklichen Wert seines Angebotes feststellen kann und der Gegenstand des Interesses jeweils das Eigentum des anderen ist, das zum Leben benötigt wird, hängt von der maximalen Bewertung das Geldquantum ab, das die Möglichkeiten zum Erwerb von Produkten liefert. Im Austauschprozeß stehen sich Geldbesitzer und Warenbesitzer gegenüber als gegensätzliche Interessen, die aber eine Einheit bilden. Die Gleichheit der Warenbesitzer, die gesellschaftlich nicht nur formell, sondern reell existiert, bildet ebenso eine notwendige Bedingung der ökonomischen Konkurrenz. Erst auf dieser Voraussetzung nämlich wird es möglich, für den Käufer der Ware Arbeitskraft wie für den Warenkonsumenten, Leistung zu fordern, die Unterschiede zwischen real Gleichem hervorruft. Ob die Unterschiede sich nun als Angebot besonderer Arbeitsleistungen oder ausgefallener Warenverpackung darstellt, beide sind sie so doch der Ausdruck struktureller Gleichheit.

Aus dem Zwang zum Anbieten und aus der strukturellen Gleichheit der Waren resultiert für den individuellen Warenbesitzer die Forderung nach der Besonderheit seines Angebots. Diese Forderung wird eingelöst in einem Prozeß, der mit dem Begriff Leistung definiert

werden kann. Leistung wird damit zum Kriterium und damit zur Voraussetzung der Möglichkeit, ein besonderes Warenangebot liefern zu können. Der ökonomische Leistungszwang für das am Austausch teilnehmende Individuum bedeutet gleichzeitig, daß es sich im Interessengegensatz zu den anderen Individuen befindet, da sie die gleichen gegensätzlichen Ziele verfolgen.

Leistung ist Arbeit pro Zeit. Um also die entsprechenden Warenangebote liefern zu können, muß jedes Individuum mehr Zeit als andere aufwenden für die Produktion seiner Arbeitskraft oder seiner Arbeitsprodukte. Das Verhältnis von Zeit und Arbeitsintensität bestimmt darüber, welche weiteren Lebensmöglichkeiten einem Individuum zur Verfügung stehen. Die Befriedigung anderer Bedürfnisse muß reduziert werden, wenn der Leistungsbereich die Lebenspraxis dominiert. Durch Intensivierung und Freisetzung von Arbeitskraft wird der Leistungsdruck erhöht, weil die Konkurrenz am Arbeitsmarkt zunimmt. Leistungsbewußtsein ist daher die gesellschaftlich notwendige Fähigkeit des Individuums, um den Anforderungen der Ökonomie gewachsen zu sein. Es erzwingt gleichzeitig vom Individuum die Selbstkontrolle der Bedürfnisse, die mit seinen Leistungsstandards kollidieren. Der Konflikt entwickelt sich auf der Basis der Zeitökonomie: Wenn die objektiven oder selbstgestellten Leistungsanforderungen den Hauptanteil der zur Verfügung stehenden Zeit vereinnahmen, werden notwendige subjektive Entwicklungen verhindert. Leistung und Selbstentwicklung geraten in Widerspruch.

Die Verwirklichung des Leistungsbewußtseins im Verhalten der Individuen erfordert prinzipiell eine Orientierung am objektiven Bewertungsprozeß. Der

einzelne richtet sich in der Darstellung und Produktion seiner Ware auf die anderen, von denen er in seiner Durchsetzung abhängig ist. Leistung erfordert so den permanenten Vergleich mit anderen. Es geht dabei nicht um die Sache selbst und ihre qualitativen Anforderungen, die ihren gesellschaftlichen wie individuellen Nutzen bestimmen, sondern um die bloße Unterscheidung von den anderen. Derartiges Leistungsverhalten und Unterschiedserzeugung zwischen den Menschen bilden ein identisches Verhältnis. Der Bezug auf den anderen erfolgt dabei nicht mit dem Ziel, im Sinne der Kooperation ein kollektives Ziel zu verfolgen, sondern sich von diesem abzuheben. Kooperatives Handeln wird daher entweder zum Mittel für den individuellen Zweck oder zum äußerlichen Schein sozialer Interaktion.

Sich mit anderen permanent zu vergleichen, bedeutet, nur von außen her sich selbst gegenüberzutreten. Es entsteht so ein 'außer sich Sein', wie es in der Anthropologie als "exzentrische Positionalität" (PLESSNER 1965^2, 325) oder in der marxistischen Persönlichkeitstheorie von SEVE als gesellschaftliches Wesen der Individuen beschrieben wird: "Das menschliche Wesen befindet sich nicht auf Seiten der einzelnen Individuen, sondern auf der Seite der gesellschaftlichen Verhältnisse" (1973, 102). Diese Bestimmung des menschlichen Wesens als äußeres Verhältnis gilt aber allein für die gesellschaftliche Entwicklungsstufe, in der die Bedingungen zur Entwicklung eines menschlichen Wesens in den Individuen behindert wird. Die Entwicklung des konkreten Individuums unter der Abhängigkeit von äußerer Selbstbewertung und Selbstvergleichung erzeugt das Bewußtsein, von

außen sich selbst gegenüberzustehen und sich in dieser Konformität den Schein von Individualität durch eine negative Orientierung am anderen zu erhalten. Exzentrische Positionalität entsteht in der allseitigen Abhängigkeit des Warentausches. Dieser stellt aber nicht die alleinige Bedingung in der Gesellschaftsgeschichte dar, denn es existierten andere Formen der Abhängigkeit, die ein 'außer sich Sein' des Menschen produzierten. Die Verwirklichung des 'in sich Sein' oder die Entwicklung von individueller Identität bedeutet dagegen die Aufhebung des permanenten Vergleichs mit anderen und der äußeren Selbstbewertung.

Die Notwendigkeit der Lebenserhaltung des Einzelmenschen wie der Gesellschaft durch Arbeit erfordert ökonomisches Handeln. Historische Unterschiede in der gesellschaftlichen Produktion zeigen sich auch an den Kriterien der Ökonomie. Gilt allein als ökonomisch, was pro Zeiteinheit hergestellt werden kann, dann wird sich nur am Produkt- und Wertquantum orientiert. Daß Arbeit immer ein Verhältnis zwischen Individuen und materiellen Gegenständen darstellt, wird in dieser alleinigen Produktivitäts- und Profitorientierung negiert. Menschliche Arbeitskraft und damit die subjektive Ökonomie ihrer Verausgabung werden der objektiven Ökonomie untergeordnet. Daraus resultieren Verschleiß und Ausbeutung von Arbeitskraft.

Leistungsverhalten bildet somit in jedem gesellschaftlichen und individuellen Arbeitsprozeß als Anstrengung und Arbeitskraftverausgabung eine objektive Notwendigkeit. Da der individuelle Warenbesitzer die Grundlage der Gesellschaft bildet, hat

das Leistungsverhalten die Form individueller Leistung und Rivalität. Durch den Zwang zur Besonderheit wie Selbstvergleichung und negativen Außenorientierung, ob unmittelbar durch Person- oder mittelbar über Produktenvergleich, verändert der einzelne sein Leistungsverhalten in die Form des Rivalisierens. Die ökonomische Grundstruktur, die Einzelperson als Warenbesitzer und Warenaustauschender, kann vom Individuum nur subjektiviert werden als Rivalitätsverhalten. In dem sozialen Verhältnis, das in Rivalität hergestellt wird, geht es um die Betonung der Besonderheit und Ungleichheit gegenüber anderen. Gleichzeitig beinhaltet dieser Prozeß aber die strukturelle Gleichheit aller, da jeder den gleichen Zweck, sich zu unterscheiden, um des Verkaufs willen, verfolgt. Rivalität orientiert sich allein am Bessersein, indem der gesellschaftliche Maßstab Geld, Position, allgemein das Haben zum Kriterium der Selbstbewertung genommen werden. Das individuelle Selbstwertgefühl binden damit die Individuen an das Bewußtsein, das ihnen die Bestätigung für ihren äußeren Vergleich liefert vermittels der Norm: "Ich bin besser." Das Bewußtsein selbst reproduziert dabei bloß seine gesellschaftlichen Handlungsbedingungen, indem es die psychische Gesamtheit des Individuums von außen her normiert. Rivalitätsverhalten basiert so auch auf der Psychostruktur des Individuums, die sich ihm gegenüber durch die gesellschaftliche Anpassung verselbständigt hat.

Aus der Perspektive des anderen wird Rivalität zur Ego-Zentrierung. Beide Handlungsformen bedingen sich wechselseitig. Im Austausch von Waren geht es mittelbar oder unmittelbar nur um sich selbst, indem jeder

seine Ware maximal verwerten will und das Ziel seines Handelns der Besitz des anderen ist. Das Akzeptieren des anderen als gleichen Tauschpartner beinhaltet gleichzeitig die Anerkennung der Tatsache, daß jeder seine besonderen Interessen verfolgt. Die Bedingung für die Verwirklichung des Zieles, seine individuellen Interessen zu verfolgen, besteht gerade darin, daß der andere das Gleiche tut. Ohne diese Interdependenz wären nicht Rivalität und Ego-Zentrierung als Allgemeinheit realisierbar. Darin ist nun die allseitige Abhängigkeit der selbständigen Person, wie sie der individuelle Warenbesitzer darstellt, als ein gesellschaftliches System der Abhängigkeit begründet. Ego-Zentrierung bedeutet so eine Form der äußeren Abhängigkeit. Ebenso steht dabei das Individuum in einer inneren Abhängigkeit, weil Ego-Zentrierung ein intraindividuelles System der Abhängigkeit erzeugt.

Wie entwickelt sich die innere Abhängigkeit? Kein Individuum kann in der rivalisierenden Leistungsorientierung eine allseitige Überlegenheit herstellen, weil es seine Kräfte und Möglichkeiten übersteigt. Seine jeweilige gesellschaftliche Position im Arbeitsprozeß erfordert ebenso eine Spezialisierung der Fähigkeiten. Die gesellschaftlichen Erfahrungen lassen für jeden einzelnen positiv oder negativ bewertete Fähigkeiten erkennen. Daraus filtert im Laufe der individuellen Entwicklung der einzelne Fähigkeiten heraus, die sich als Mittel des Akzeptiert-Werdens und des Besserseins verwerten lassen. Negativ bewertete Eigenschaften verdrängt das Individuum aus seinem Bewußtsein und orientiert sich bewußt und unbewußt an subjektiv-objektiv, positiv bewerteten

Leistungen. Ego-Zentrierung ist subjektiv, daher die Verabsolutierung von individuellen Fähigkeiten, um zu rivalisieren.

In diesem Prozeß verselbständigt sich ein System der Selbstbewertung und Fähigkeitsstandards, das das Handeln des Individuums wie eine autonome Macht steuert. Derartige Selbstsysteme werden auch von den Individuen gegen reale Widersprüche mit schärfstem Widerstand verteidigt. Würde dieses System zusammenbrechen, wäre die Person ihrer eigenen Geschichte, den verdrängten Bedürfnissen und Unfähigkeiten, aber auch unentdeckten Potenzen ausgeliefert, was aber Schwäche und Hilflosigkeit vermittelt. Latente Angst vor dem Zusammenbruch des Selbstsystems gehört damit zur Existenzweise der Ego-Struktur, die auf äußere Bestätigung der eigenen Person zentriert ist. Innere Abhängigkeit konkretisiert sich für das Individuum als Zwang zur Aufrechterhaltung des Selbstsystems. Selbstsystem und Ego-Struktur kennzeichnen eine identische psychische Realität: Die innere Struktur der geschlossenen Persönlichkeit. Die zwanghafte Aufrechterhaltung des Selbstsystems oder des Selbstbildes als 'bessere Person' führt zu einer inneren Starrheit und Verhärtung, die gegen die Selbsterfahrung von Gefühlen und Wünschen gerichtet sind, wenn diese dem Selbstbild nicht entsprechen. Es erfolgt gemäß den Inhalten des Selbstsystems eine Bewertung des individuellen Fühlens und Handeln, in Folge dessen ihre Kontrolle durch Unterdrückung oder Bestätigung erfolgt. Die Resistenz des Selbstsystems gegen Veränderungen läßt sich durch eine geschlossene Rechtfertigungsstrategie begründen, die das Individuum konstruiert: 1) Man muß unter den herrschenden

Verhältnissen Rivalität zeigen; 2) Ich als einzelner kann nichts an den Verhältnissen ändern; 3) Benutze die ersten beiden Aussagen so, daß du gemäß deinem Ziel, der Größte sein zu wollen, handelst. So finden die herrschenden sozialen Bedingungen ihre Bestätigung und Reproduktion im Rechtfertigungssystem der Ego-Orientierung.

Wie das Selbstsystem auf der einen Seite Subjektivität kontrolliert und spaltet, indem nur positiv bewertete Selbsterfahrungen akzeptiert werden, so schließt es sich nach außen ab. Schon die Aufrechterhaltung des "psychischen Gleichgewichts" - der Begriff beschreibt unmittelbar einen Zustand, in dem getrennte Realitäten schon unterstellt sind, die sich daher logisch in einem Ungleichgewicht befinden, wenn ihre Ausgewogenheit immer wieder herzustellen ist - ist von latenter Angst begleitet, da das Selbstsystem durch subjektive und objektive Realitäten permanent gefährdet sind, denn sie können seine Scheinhaftigkeit und Unwahrheit entlarven. Latente Angst verhindert damit den offenen Zugang zu anderen und verschließt die Persönlichkeit gegenüber objektiven Erfahrungen. Neue Erfahrungen auszuschließen bedingt Entwicklungshemmungen und psychische Störungen. Die geschlossene Persönlichkeit ist daher an der Aufrechterhaltung einer solchen Umwelt interessiert, die eine permanente Bestätigung der eigenen Sicherheit ermöglicht. Selbst-Sicherheit ist so nur äußerlich über Erfahrungsgleichheit herstellbar. Erfahrungsgleichheit kann angestrebt werden durch Konstanthalten oder andauernden Wechsel von Außenbeziehungen. Innere und äußere Spaltung bedingen sich wechselseitig.

Die 'unsichtbare Mauer' zwischen Individuum und sozialer Umwelt, das Abschließen gegenüber den anderen resultiert aus der besonderen Funktion, die die anderen für das ego-orientierte Individuum haben. Es achtet in seinen sozialen Beziehungen auf den Vergleich der anderen an den eigenen, aber gesellschaftlich übernommenen Bewertungsstandards, um seine Über- oder Unterlegenheit abzuschätzen. Die anderen Individuen wie materieller Besitz werden zum Zweck der Bestätigung des eigenen Werts funktionalisiert. Es entsteht keine wirkliche Beziehung des Individuums zum anderen, indem dessen Bedürfnisse mit den eigenen in ein gemeinsames Verhältnis eingebracht werden, sondern das Individuum bespiegelt sich im anderen selbst. Selbstbespiegelung funktionalisiert den anderen als Mittel der eigenen Wertbestätigung und schließt die Persönlichkeit gesellschaftlich ab.

6.2.2 Genetische Ebene: Zu den Entwicklungsbedingungen des geschlossenen Selbstsystems

Kein Individuum wird als gespaltene, selbstkontrollierte und sozial verschlossene Persönlichkeit geboren. Das darin sich ausdrückende Verhältnis zu sich selbst wie zu anderen wird als Psychostruktur durch die Teilnahme am Austauschprozeß reproduziert, unabhängig vom Bewußtsein des einzelnen. Durch ihre Allgemeinheit und psychische Verfestigung erscheinen Rivalität und Ego-Zentrierung als natürliche Eigenschaften des Menschen, die erst durch den Prozeß der Sozialisation in zivilisierte Formen gebracht werden müßten. Das Verhältnis von Resultat und Voraussetzungen wird dabei umgekehrt.

Zur familiären Entwicklung:

Die familiären Entwicklungsbedingungen des Kindes bestehen mittelbar aus den Arbeitsbedingungen im gesellschaftlichen Produktionsprozeß, den daraus resultierenden materiellen Lebensmöglichkeiten wie Konsum, Wohnung etc. Die unmittelbaren Entwicklungsbedingungen wirken durch die Persönlichkeitsstruktur der Eltern, ihr Verhältnis zueinander und zu anderen. Diese Entwicklungsvoraussetzungen bilden für das Kind eine objektive Realität, die durch Subjekte hergestellt und ohne deren spezifisches Handeln nicht existiert. Im folgenden wird davon ausgegangen, daß die objektiv-subjektiven Entwicklungsbedingungen den primären Einfluß auf die Psychogenese haben, die durch die Familie vermittelt wird.

Zur ontogenetisch ersten Entwicklungsbedingung werden für jedes Individuum die sozialen Beziehungen in der Familie und die Persönlichkeitsstruktur der Eltern. Die Abhängigkeit des Kleinkindes von der Mutter resultiert einerseits in den ersten beiden Lebensjahren aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, in der Frauen zur Hausarbeit und Erziehungsarbeit abgesondert werden, während der Mann sich nur marginal an der Kindererziehung aufgrund ökonomischer Lei-

stungsforderungen beteiligt. Andererseits stellt die Mutter biologisch und sozial die erste Beziehungsperson dar. Die primären Entwicklungsbedingungen für die Psychogenese liegen in den ersten beiden Lebensjahren in der Auslösung des symbiotischen Verhältnisses zur Mutter und der Anfang der Entstehung des individuellen Selbst, durch das Außenwelt und innere Welt unterschieden werden können. Die familiäre Erziehung wird dabei im wesentlichen durch die individuelle Selbstkonzeption der Eltern und das familiäre Gesamtsystem bestimmt (LUTHMAN/KIRSCHENBAUM 1977). Durch die gleichzeitige gesellschaftliche Ausrichtung dieser Systeme werden Ziele und Erziehungspraktiken dem Kind entgegengesetzt, die auf die Aneignung von sozial funktionalen Fähigkeiten gerichtet sind.

In Ihrer gesellschaftlichen Lebenspraxis und durch die Aufrechterhaltung des Selbstsystems werden von den Eltern Bedürfnisse unterdrückt, die in der Familie zu kompensieren versucht werden. Gleichzeitig erfordert die Aufrechterhaltung des Selbstsystems, daß in der Familie strukturell ähnliche Beziehungen wie in den allgemeinen Austauschbeziehungen herrschen. Für die Nichtbefriedigung von Bedürfnissen, wie z.B. Zärtlichkeit, Empathie, Liebe und für das Ausleben von kompensatorischen Wünschen, wie z.B. Machtinteressen, Anerkennung, Selbstwertsteigerung, Selbstbestägigung, werden Kinder unbewußt funktionalisiert. Dieser Interaktionszusammenhang verläuft nicht als bewußt intendierte Erziehungspraxis, sondern als ein Verhältnis, das im Handeln mit elterlicher Gewalt durchgesetzt wird. Die Funktionalisierung des Kindes für Probleme und Bedürfnisse der Eltern erzeugt bei ihm die ersten Erfahrungen der äußeren und inneren Abhängigkeit. Es kann nur sich selbst leben, wenn es die Anforderungen der Mutter oder des Vaters erfüllt. Ebenso gelingt die Erhaltung des Familiensystems in pathologischen Beziehungen vor allem durch Funktionalisierung des Kindes. Konformität und Selbstaufgabe für die Anforde-

rungen der Eltern lassen die frühen Erfahrungen des Kindes entstehen, daß sein Selbstwert von der Erfüllung der gestellten Erwartungen abhängt. Das Bedürnis des Kindes nach Liebe und Anerkennung kann nicht unmittelbar und selbstverständlich befriedigt werden, sondern nur mittelbar über eine Austauschbeziehung: Die Eltern geben dem Kind nur Liebe, wenn es die Erwartungen erfüllt, die sie stellen. Indem das Kind zum Objekt elterlicher Bedürfnisse gemacht wird, da diese sie nicht auf ihrer Ebene befriedigen können, lernt es ebenso, die Eltern für seine Interessen zu funktionalisieren. Gleichzeitig muß es seine Bedürfnisse kontrollieren, um den Erwartungen gerecht zu werden. Wenn auch durch Kontrolle keine Befriedigung erreicht werden kann, ist das Kind zur Verdrängung gezwungen mit all den Resultaten, die dann als Unbewußtes und als psychische Störungen definiert werden (FREUD Bd.X, XI; LAING 1976; MILLER 1979). Gerade die ersten Lebensjahre, da in ihnen noch keine sprachliche Aneignung und Verständnis möglich sind, haben für die Entstehung unbewußter Prozesse besondere Relevanz. Die Rituale der Erziehung, ihre Normen und Ordnungszwänge konstituieren schon von Geburt an im einzelnen die Rudimente eines inneren Systems, das auf Selbstkontrolle und Konformität ausgerichtet ist.

Der konkrete Bezug von Eltern auf die Bedürfnisse des Kindes und ihre Orientierung an seiner Selbstentwicklung setzt voraus, daß sie selbst mit sich identische Persönlichkeiten sind, die für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse autonom handeln. Dadurch wird die personale Außenorientierung als persönliche Abhängigkeit des Kindes vermieden, die eine Hemmung für seine psychische Autonomieentwicklung darstellt.

Dieser spezifische Bereich an Entwicklungsbedingungen in der Familie kann im Begriff der personalen Funktionalisierung des Kindes zusammengefaßt werden. Die Eltern stellen dabei nur die unmittelbare Bedingung gesellschaftlicher

Verhältnisse dar, denn ihre Persönlichkeitsstrukturen beruhen wiederum auf einem Entwicklungszusammenhang, in dem spezifische soziale Bedingungen subjektiviert wurden. Personale Funktionalisierung vollziehen die Eltern je nach ihrer Machtposition zum Kind durch Handlungsunterdrückungen ihm gegenüber und "Botschaften", die in subtiler Weise kommuniziert werden. Das Kind lernt in diesem Prozeß die Wahrnehmung von Bedürfnissen, Stimmungen, Erwartungen der Bezugspersonen, um seine Handlungen, auch in seinem Interesse, daran auszurichten. Der Prozeß der Außenorientierung und Konformität bedeutet gleichzeitig die Entwicklung eines Selbstsystems, das sich von den spontanen Selbsterfahrungen des Kindes ablöst und diesen distanzierend wie kontrollierend "gegenübertritt". Selbsterfahrungen werden dadurch nicht zum Gegenstand bewußter, konkreter Selbsterkenntnis, sondern sie durchlaufen erst die Kontrolle äußerer Normierungen, die auf persönliche Abhängigkeiten hin orientiert sind.

Persönliche Abhängigkeit, die historisch gesehen das Strukturmerkmal feudaler Herrschaftsbeziehungen war, wird in diesem System familiärer Erziehung tradiert. Als spezifische, infantile Form menschlicher Beziehungen wirkt sie sich beim einzelnen als eine Barriere für seine Autonomieentwicklung aus und in den Verhältnissen des Austausches wie der Produktion, ebenso wird sie nutzbar für die Durchsetzung fremder Interessen. Familiäre Verhältnisse werden dabei von den Individuen auf gesellschaftliche Lebenszusammenhänge übertragen.

Einen qualitativ anderen Bereich bilden die familiären Erziehungsstandards. Als Regeln gesellschaftlichen Verhaltens binden sie die Selbstdefinition des Kindes an Normen, die seine Formierung produzieren. Der Formierungsprozeß ist durch seine Inhalte an den gesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, die aus der sozialen Grundstruktur resultieren. Eine wesentliche Anforderung des Austausch-

prozesses von Waren besteht für das Individuum im rivalisierenden Leistungsbewußtsein. Leistungsorientierung wird daher zwingend in unterschiedlicher Ausprägung ein notwendiger Erziehungsstandard, in dem Ehrgeiz und der Vergleich des Kindes mit anderen am Maßstab des Besserseins gefördert werden. Eltern stellen so an der Überlegenheit anderer oder an ihren eigenen Leistungsnormen die rivalisierende Außenorientierung her und vermitteln damit egozentriertes Handeln als Grundorientierung. Gleichzeitig gehen darin frühe Erfahrungen von Minderwertigkeits- und Dominanzgefühlen mit ein. Subjektive Beziehungen des Kindes werden durch die Leistungsreglementierung abgelöst und es dominieren Orientierungen an externen Maßstäben. Individualität als Anderssein wird durch die Leistungsstandards zur Bewertung des Schlechter-/Besserseins und zur Betonung von individueller Besonderheit. Das Selbstwertgefühl des Kindes wird damit abhängig gemacht von Leistungsbewertungen, deren Beliebigkeit und Funktionalität für soziale Hierarchisierung das Bewußtsein der Abhängigkeit verstärkt. Leistungsorientierung und Unterordnung unter fremdgesetzte Maßstäbe des Handelns bedingen sich wechselseitig.

Das Kind kann durch verschiedene Mittel gezwungen werden, sich den Leistungsforderungen in der Familie unterzuordnen. Liebesentzug und Verurteilung bedrohen seine lebensnotwendige Bindung an die Eltern und erzeugen latente Angst, die Voraussetzung von selbstkontrollierter Leistungsbereitschaft und von Unterordnung gegenüber äußeren Leistungsdefinitionen ist (TAENI 1976). Die Leistungsorientierung der Eltern, ob von Verhaltensnormen oder Kulturtechniken bestimmt, bedroht das Kind durch permanente Be- und Verurteilung seiner Handlungen als richtig oder falsch. Fortwährende Kritik verunsichert spontane Lebensäußerungen des Kindes und veranlaßt die Übernahme der äußeren Maßstäbe, um wiederum Handlungssicherheit zu gewinnen. Seine Anpassung vollzieht sich so notwendig im Prozeß der Verunsiche-

rung. "Das Kind muß also ständig damit rechnen, getadelt oder beschimpft, wenn nicht bestraft werden ... zumindest bis es gelernt hat, diese spontanen Lebensäußerungen zu unterdrücken, 'brav' zu sein, d.h. die Bedürfnisse der Eltern nach Ruhe, Ordnung und Reinlichkeit über die eigene Spontanität zu stellen" (TAENI 1976, 32).

Leistungsformierung wird eng verknüpft mit der Übernahme eines abstrakten Moralsystems, da in beiden Formierungsprozessen externe Bewertungen den Übersetzungsmechanismus zwischen Individuum und Umwelt bilden. Moralische Formierung zielt auf die Unterscheidungen zwischen gut und schlecht, richtig und falsch, oben und unten. Die spezifischen Ausformungen der Moral können sich auf Sexualität, soziale Beziehungen etc. erstrecken. Allgemein kann Moral sich auf jeden Sachverhalt beziehen, um ihn dichotomisch und verinfachend abstrakt zu bewerten: Moral ist ein Teil der Verdoppelung der Realität in Beschreibung und Bewertung.

Moralisches Denken dient so der Fremd- und Selbstverurteilung, durch die Realität in ihrer Konkretheit und Dynamik elimiert wird. Das Kind erlernt dadurch sehr früh in seiner Entwicklung, an sich selbst abstrakte Verhaltensstandards anzulegen, um sein Verhalten gemäß den Erwartungen der Eltern zu kontrollieren. Moral kann daher als noch abstraktere Norm der Selbstkontrolle im Vergleich zur Leistungsorientierung betrachtet werden, weil allein nach dichotomischen Wertsetzungen entschieden wird.

Der Anpassungsprozeß als Entstehung der selbstkontrollierten Persönlichkeit, die ihrer Subjektivität entfremdet ist, verläuft in der Familie nicht als ein externer Formierungsprozeß, in dem das Kind eine passiv-rezeptive Rolle spielt. Es ist nämlich an der Reproduktion der familiären Beziehungen ebenso beteiligt, indem es die elterlichen Handlungsanweisungen und Anforderungen benutzt, um dadurch selbst bestimmte Ziele zu erreichen. Die Aneignung und

Erfüllung von Verhaltensnormen kann dabei zum Mittel für erstrebte Anerkennungen werden, für Vorteile gegenüber anderen Kindern nutzbar sein und zur Durchsetzung individueller Interessen dienen. Verhaltensanpassung wird so eingetauscht gegen direkt nicht erreichbare Ziele.

Allgemein kennzeichnet die Aktivität des Kindes bei der Aneignung von Verhaltensstandards und beim Aufbau eines inneren Systems der Selbstkontrolle der Begriff Identifikation. "Dieser Mechanismus kann anhand eines typischen Ablaufs erläutert werden, dessen verschiedene Phasen die Anwendung aller drei von Freud eingeführten Ausdrücke gestatten: Objektwahl und -besetzung (Kathexis); Introjektion (das Aufrichten eines verlorenen Liebensobjektes im Inneren); Identifikation (Nachahmung des Verhaltens einer geliebten Person). Die Annahme der Identifikation im Sinne eines Lernmechanismus soll erklären, wie es dazu kommt, daß das lernende Subjekt die Rolle, und das heißt nicht das faktische Verhalten, sondern die normativen Erwartungen eines anderen Subjekts übernimmt und damit internalisiert" (HABERMAS 1973, 122). Im Prozeß der Identifikation werden nicht einfach äußere Normen und Verhaltensweisen vom Kind angeeignet, sondern ihre Internalisierung verläuft über eine subjektive Bewertung, die das Kind vornimmt. Dadurch können externe Leitbilder, die zur Verinnerlichung in der familiären Interaktion existieren, abgelehnt und individuell verändert werden. Ein autoritärer Vater kann z.B. vom Kind als Selbstbild negiert werden und dadurch errichtet es selbst ein Bild seiner Wunschperson, mit deren Verhaltensstandards es sich identifiziert. Dafür stehen Modelle außerhalb der Familie zur Identifikation bereit, da die gesellschaftlichen Kommunikationsmedien hier eine kompensatorische, aber realitätsverdeckende Modellfunktion besitzen, indem eine Scheinrealität aufgebaut wird. Identifikationsprozesse können somit auch die Ablösung von familiären Leitbildern bedeuten, indem so

das Kind versucht, sich der familiären Deformation und Abhängigkeit zu entziehen.

Die konstituierende Aktivität des Kindes beim Aufbau seiner Persönlichkeit muß daher im Hinblick auf deformierende wie gelingende Entwicklungsverläufe gesehen werden (TRESCHER 1979). Fremdstrukturierung der kindlichen Psyche, wie wir sie als personale Funktionalisierung, Formierung und Identifikation mit normativen Verhaltensregeln umrissen haben, vollzieht sich aufgrund familiärer Herrschaftsbeziehungen. Ohne Abhängigkeit und Gewaltpraktiken können keine deformierenden Anpassungsprozesse - im Gegensatz zu einer gelungenen Realitätsanpassung - ablaufen. Gleichzeitig erfordern aber auch beschädigende Entwicklungserfahrungen Konstitutionsleistungen des Kindes, um diese zu "verarbeiten" und mit seinen Bedürfnissen zu "versöhnen". Kompensatorische Selbststrukturierungen zeigen z.B. derartige Aktivitäten.

Identifikation kennzeichnet in der individuellen Entwicklung den Internalisierungsprozeß auf kognitiver und emotionaler Ebene im Hinblick auf bestehende normative Strukturen. Vergegenständlichung als konstituierende Aktivität des Individuums in der Psychogenese geht hingegen von der Produktion des Individuums aus, in der das Kind selbst Objekte herstellt und sich ihre Struktur im Handeln aneignet (LEONTJEW 1973).

Vergegenständlichungen stellen eine ganzheitliche Beziehung des Kindes im Denken, Fühlen und Handeln zum Objekt her und entfalten damit Subjektivität. Die Trennung des subjektiven Bezugs und damit der autonomen Gegenstandsaneignung vollziehen Eltern vermittels äußerlicher Kriterien, nach denen sie eine abgelöste Leistungsbewertung oder Verbotspraxis, die nicht gegenstandsorientiert ist, durchführen. Entwicklungshemmungen werden durch das Unterbrechen selbständiger Handlungen des Kindes hervorgerufen, da das Kind im Vergegenständlichungsprozeß und in Spiel-

handlungen keine neuen Erfahrungen und Fähigkeiten entfalten kann. Einschränkende Kontrolle und moralisch-abstrakte Handlungsverbote verhindern eine subjektive Strukturbildung, die auf die Aneignung gesellschaftlicher Realität, die in der materiellen Umwelt vergegenständlicht ist, abzielt. Sie fördert dagegen das Abschließen des Kindes gegenüber Welt- und Selbsterfahrungen.

Die psychischen Normierungsprozesse, die in der familiären Entwicklung auftreten, bedeuten nicht nur eine Trennung des Kindes von einer bewußten Selbsterfahrung und damit der Entwicklung eines Selbst, das im Bewußtsein und Handeln des Individuums repräsentiert ist, sondern gleichzeitig die Normierung der gesellschaftlichen Realitätserkenntnis. Sie kann dann nur unter der eingrenzenden Perspektive von innerer Abhängigkeit, Verhaltensnormen und Leugnung der Realität stehen, denn ihnen widersprechende Realitäten müßten zur Auflösung derartiger Denkstrukturen führen. Sie können nur aufrecht erhalten werden, indem die Wirklichkeit ihnen gemäß konstruiert wird. Realitätskonstruktion wird dadurch nicht zu objektiver Erkenntnis dessen, was ist, sondern sie wird immer auf ihre Funktion für das individuelle Psychosystem bezogen. Es geht somit nicht um das Begreifen der Wirklichkeit selbst als gesellschaftliche Realität, sondern um das Individuum, das die Wirklichkeit konstruiert. Gegenstand und Person werden so vertauscht.

Als empirischer Sachverhalt für die Deformationsprozesse kindlicher Subjektivität in der Familie und in Folge davon die Entwicklung eines inneren Systems der Selbstkontrolle wurden die Bedürfnisunterdrückungen der Eltern in ihrer eigenen Lebenspraxis, ihre Persönlichkeitsstruktur, in der gesellschaftlichen Normierungen als Erziehungsstandards enthalten sind, und ihre menschliche Beziehung, das die Praxis ihres Liebesverhältnisses ist, abgeführt.

Der historische Entwicklungsprozeß zeigt darüber hinaus aber die Krise bzw. Auflösung der bisherigen Familien-

struktur selbst. Die Kleinfamilie bildete die Nachfolgeform zur Großfamilie, die in vorindustriellen Produktionsweisen eine relativ autarke Lebens- und Produktionsgemeinschaft bildete. Die Kleinfamilie dagegen hatte ihre Hauptfunktion in der Befriedigung sexuell-emotionaler Bedürfnisse, in der Kinderaufzucht und Reproduktion von Arbeitskraft. Als juristisch-institutionelle Form der Kleinfamilie gilt die Ehe.

Wodurch wird ihre Auflösung verursacht? Ihre funktionalen Bedeutungen auf zwischenmenschlichen Gebiet hat die Kleinfamilie durch die Auflösung sexueller Moralnormen eingebüßt. Es hat sich daraufhin das Bewußtsein durchgesetzt, daß sich gerade in familiären Zweierstrukturen durch ihre private Abgeschlossenheit keine befriedigende, offene subjektiven Beziehungen herstellen lassen. Weiterhin können Reproduktionsleistungen durch die Technisierung des Haushaltes und durch Konsumerweiterungen am Markt auch individuell erbracht werden. Einzelpersonen sind deshalb nicht mehr auf die Reproduktionstätigkeiten anderer unmittelbar angewiesen. Die strikte Mann-Frau-Rollenteilung zwischen Hausarbeit und Berufsarbeit befindet sich im Umbruch. Einzelhaushalte und kollektive Wohnformen bilden umgekehrt auch eine Entlastung von familiären Konflikten, wie sie sich in der Kleinfamilie aus permanenten Zwang zur Abgrenzung, aus den widersprüchlichen Erwartungen von Mann und Frau aufgrund der Rollenteilung und aus der materiellen Abhängigkeit der Frau ergeben.

Gesellschaftliche Entwicklung und Kleinfamilie geraten darüber hinaus in Widerspruch durch die Steigerung von Mobilität und Leistungsforderungen im Arbeitsprozeß, durch die individuelle Lebensenergie weitgehend aufgebracht wird. Für familiäre Beziehungsarbeit wie für die Erziehung von Kindern und für ein befriedigendes Liebesleben verbleibt dadurch weder Kraft noch Zeit. Ebenso bedingen Mobilität und Leistungsorientierung den Abbruch kontinuierlicher Bezie-

hungen und erfordern damit soziale Isolation und Entfremdung. Die Erfüllung von Konsumansprüchen kann im gesellschaftlichen Durchschnitt nur durch Mitarbeit der Frau geleistet werden, woraus zusätzlich Entfremdungserfahrungen in Arbeit und Familie entstehen. Gleichzeitig steigt durch rivalisierende Leistungsanforderungen und geringe zwischenmenschliche Beziehungen der Entfremdungsprozeß aller. Entfremdete Individuen suchen einerseits nach menschlicher Nähe, können sie andererseits aber nicht leben. Die Anstrengung zur Selbstveränderung erforderte ebenso die Abkehr von Karriere- und Leistungsziele, um das individuelle Selbstsystem zu verändern, das gerade auf solche Selbstbewertungen und äußerliche Orientierungen gerichtet ist. Individualstruktur und ökonomische Sozialstruktur korrespondieren im Prozeß der Auflösung der Kleinfamilie.

Die kindliche Entwicklungsbedingungen werden dadurch zusätzlich verschlechtert. Kinder bleiben aufgrund mangelnder Geborgenheit und zwischenmenschlicher Beziehungen sich selbst überlassen. Die Ausbildung eines starken Selbst und die Entwicklung von Identität kann das Kind nicht verwirklichen. Es muß sich daher nach außen orientieren, um psychische Sicherheit und Kontinuität zu erlangen. Die konkrete personale Orientierung für Subjektivitätsentfaltung wird eingetauscht gegen eine Orientierung nach außen, die nicht mehr unmittelbar personal erfahrbar wird, sondern als symbolisierte Beziehungspersonen keine reale, konkrete Aneignung ermöglichen. Die notwendige Enthaltung kindlicher Subjektivität durch praktische Erfahrung verläuft so nur über Symbolobjekte, die das Kind ohne Realitätsprüfung und Selbstveränderung verinnerlichen kann. Das Kind erhält dadurch zu sich selbst ein irreales Verhältnis. In diesem Prozeß wird die Trennung von realem Selbst und illusionärem Selbstbild gefördert.

"Die historische Situation des Subjektes korrespondiert mit der angesprochenen Krise der Institution Familie, aus

der der Jugendliche als verab Beschädigter heute durchgängig herauswächst. Ich-Schwäche, Verhaltung in archaische Imagines und grandiose Erlebnisfiguren verweisen neben der Unmöglichkeit für die Kinder, sich auf ödipaler Stufe mit konturierten Objekten auseinanderzusetzen, auf mißlungene präödipale Einigungs- und Versöhnungsleistungen. Nicht allein der ödipale Abschluß der primären Sozialisation bleibt offen, sondern das kleine Kind tritt vorab beschädigt in dieses Drama ein. Die Schwäche des Vaters wirft Junge wie Mädchen auf die Mutter-Kind-Dyade zurück, die ihrerseits, aufgrund im gesellschaftlichen Maßstab zunehmender Belastungsfaktoren, den zweiten 'Mutterschoß' ... kaum mehr ermöglichen kann" (TRESCHER 1979, 2o4).

Zusammenfassend läßt sich feststellen:
Defiziente familiäre Entwicklungsbedingungen verhindern in der frühen Kindheit, daß das Kind ein autonomes Selbstwertgefühl und eine aktive Umweltaneignung entfaltet; im Laufe der mittleren Kindheit seine Geschlechtsidentität aufbaut, die in der Jugendzeit zur Reife weiterentwickelt wird; im Laufe der gesamten Kindheit und Jugend eine psychische und geistige Orientierung erhält, die dem einzelnen ermöglichen, seine individuelle Weiterentwicklung autonom zu leisten und aktiv zu sein in der gesellschaftlichen Entwicklung.

Zur schulischen Entwicklung:

Die Ziele der schulischen Entwicklung im Gesamtprozeß der gesellschaftlichen Formierung des Kindes können nur verwirklicht werden, wenn schon in der Familie entsprechende Sozialisationsleistungen erbracht wurden. Daraus läßt sich schließen, daß die Schule auf familiäre Entwicklungsresultate aufbauen muß, um ihre spezifischen Formierungen zu erreichen. Familiäre und schulische Entwicklung stehen in spezifischen Bereichen individueller Fähigkeiten in

einem widersprüchlichen Verhältnis. Bestimmte familiäre relevante Fähigkeiten des Kindes können von ihm in der Schule nicht eingebracht werden oder sie geraten in Konflikt mit schulischen Strukturen. So treffen z.B. kooperative, spontane oder handlungsorientierte Erfahrungen auf rivalisierende, regelkontrollierte und handlungsabgelöste kommunikation. Daraus resultieren Brüche in der individuellen Biographie, die Identitätsprobleme aufwerfen.

Einerseits formiert das familiäre System im Kind Normen, Bewußtseins- und Verhaltensstandards, die für die Schule funktional sind. Andererseits ergeben sich aber durch die Krise der Familie für die Schule Entwicklungsaufgaben, die sie aufgrund ihrer institutionellen Zwecksetzungen und Methoden der Zielverwirklichung nicht erfüllen kann. Schulische Erziehung ist in sich widersprüchlich: Sie fördert einerseits die begriffliche Erkenntnis der historischen Realität, die in der familiären Entwicklung nicht geleistet werden kann. Dabei wird dem Kind auch ermöglicht, aus restringierten Lebensbedingungen in neue Erfahrungszusammenhänge zu gelangen. Andererseits zerstört die schulische Praxis sinnliche Erfahrungen, emotionale Entwicklungen, soziale Kompetenzen etc. durch ihre spezifische Form.

Schulische Praxis ist orientiert an den Zielsetzungen, die als gesellschaftlicher Auftrag für diesen institutionellen Entwicklungsprozeß vorgegeben werden. Er beinhaltet allgemein drei Bereiche: Der Aufbau 1) allgemeiner Arbeitsqualifikationen, 2) eines Sozialcharakters, 3) eines Selbstsystems.

1) Die Entwicklung allgemeiner Arbeitsqualifikation als sog. Kulturtechniken sind zur individuellen Lebensreproduktion in industriellen Gesellschaften notwendig. Gleichzeitig sind sie die Voraussetzungen für die spezifischen Berufsausbildungen, die nachschulisch folgen. Zur allgemeinen

Arbeitsqualifikation gehören ebenso die Ausbildung eines inhaltlich ungebundenen Leistungsbewußtseins und die Entwicklung von Arbeitstugenden wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit.

2) Das Ziel der Formierung eines Sozialcharakters kann nur erreicht werden, indem von der Individualität des einzelnen abgesehen wird. Er soll bestimmte Verhaltensweisen übernehmen, die als allgemeine Merkmale eines jeden Gesellschaftsmitgliedes gelten. Der Sozialcharakter bezieht sich deshalb auf die Gemeinsamkeiten der individuellen Verhaltensweisen in der gesellschaftlichen Lebenspraxis. Die Merkmale des Sozialcharakters lassen sich einerseits ableiten aus der schulischen Praxis selbst, andererseits resultieren sie aus den gesellschaftlichen Anforderungen für die individuelle Lebenssicherung. Dabei geht es um die Anerkennung individueller Interessendurchsetzung mit den Mittel der Rivalität. Diesen Handlungszusammenhang muß das Kind als eigene wie fremde Verhaltensweise akzeptieren lernen. Darin erfährt es eine bestimmte Art der Gleichheit und Freiheit aller, indem jedem bestimmte gleiche Mittel zugestanden werden. Gleichzeitig lernt es, daß ihm bestimmte Mittel auch in der Interessenauseinandersetzung verboten sind: Die Mittel der körperlichen Gewalt. Gewaltfreiheit und Interessen-Gleichheit aller erfährt der Schüler als Merkmale sozialer Interaktion. Gleichzeitig erfährt er, daß soziale Beziehungen und Konflikte rechtlichen Normen unterliegen, auf deren Durchsetzung der Staat achtet. Im Sozialcharakter ist daher ebenso ein Staatsbürgerbewußtsein eingeschlossen, das wesentlich auf gesellschaftliche Normen des Eigentums, politische Handlungsweisen/Institutionen und Ideologievermittlung gerichtet ist.

3) Mit den Zielen allgemeine Arbeitskraftqualifikation und Sozialcharakter korrespondiert die Entwicklung eines Selbstsystems, das als Persönlichkeitsentwicklung allgemeiner um-

schrieben werden kann. Als wesentliche Merkmale des Selbstsystems ergeben sich aus der schulischen Praxis Selbstkontrolle, externe Selbstbewertung und Ego-Zentrierung. Selbstkontrolle entwickelt der Schüler durch die Internalisierung von Verhaltensregeln, die seine Handlungsimpulse, Gefühle und nicht situationsgemäße Bedürfnisse steuern sollen. Vermittels subjektivierter externer Standards können durch innere Handlungen vom Kind Selbsterfahrungen kontrolliert und unterdrückt werden. Externe Selbstbewertung bedeutet für den Schüler, sein Selbstwertgefühl von der Erfüllung schulischer Leistungsstandards und Verhaltensnormen abhängig zu machen. Er muß sich deshalb durch die äußeren Normen selbstbestätigen, um das Gefühl des Geachtetseins, der Anerkennung und des individuellen Wertseins zu entwickeln. Aufgrund der fehlenden sozialen Integration, die durch Rivalität und Leistungsanforderungen verhindert wird, stellt sich die soziale Grundsituation für den einzelnen Schüler als Vereinzelung dar, die er durch Ego-Zentrierung kompensieren kann. Leistungsbewußtsein und Karriereorientierung erfordern aber per se ego-orientiertes Handeln, um sich von anderen Schülern leistungsmäßig zu unterscheiden. Das Selbstsystem des Schülers bedeutet aufgrund dieser Merkmale, sich in einer sozialen Gemeinschaft abzuschließen und den formellen Regeln zu folgen. Auf diese Weise wird die Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, die schon in der familiären Entwicklung beginnt, systematisch fixiert.

Der in der Schule vollzogene Formierungsprozeß des Kindes wird durch die Normierung von Wissen über die gesellschaftliche Realität und durch die Standardisierung von Verhalten erzielt. Mittel der Zieldurchsetzung einerseits sind die Leistungsforderungen und -bewertungen, durch die nachschuli-

sche Chancen auf Verwertung der individuellen Arbeitskraft vordefiniert werden. Andererseits stehen dem Lehrer und der Schulorganisation spezifische organisatorische Gewaltformen zur Verfügung, um den Willen des Kindes zu brechen. Pädagogische Mittel, die auf Einsicht und freiwillige Mitarbeit des Kindes abzielen, können auf dem Hintergrund des schulischen Grundverhältnisses von Leistung und Gewalt wirksam werden, vielleicht als Einsicht des Kindes in die Notwendigkeit. Gleichzeitig existiert auf der Seite des Kindes ein Lerninteresse, das aber notwendig auf spezifische Lerngegenstände konzentriert ist, weil es einen subjektiven Bezug darstellt. Allgemeine Lernbereitschaft wird aber als Gleichgültigkeit gegenüber allen Schulstoffen gefordert. Der Widerspruch spiegelt sich in den Leistungsbewertungen wider.

In der externen Bewertung durch Noten werden alle Schüler gleich gesetzt. Die Gleichsetzung muß abstrakt vollzogen werden, das heißt als Loslösung von den konkreten Individuen durch die Setzung eines quantitativen Maßstabs. Die Unterschiede liegen deshalb notwendig auf der Seite der Individuen, weil sie eben von Natur und Biographie her unterschiedlich sind. Ihre Gleichsetzung hat also nur den Zweck, sie durch Qualifikationsmaßstäbe und Zertifikate am Arbeitsmarkt vergleichbar zu machen. Dadurch wird die Bewertung ihrer Ware Arbeitskraft einfacher und legitimierbar. "Die Gleichheitsforderung der Institution entlarvt sich als Ideologie, weil kein Subjekt als Besonderes den abstrakten Normen entsprechen kann. D.h., mit dem Postulat der Gleichheit ist von vorneherein die Ungleichheit negativ gesetzt. Aber in der Gleichheitsforderung liegt Wahrheit: sie spiegelt die Gleichheit bzw. Vergleichbarkeit der Waren in ihrem Tauschwert" (TESCHLER 1979, 189).

Durch die Zentrierung schulischer Entwicklung auf Leistungsvergleich und Wissensproduktion kann keine subjektive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern entstehen. Rivalität ist dem System der Leistungsbewertungen und Unterschiedsbildung inhärent. Gleichzeitig verhindern die organisatorischen Lernbedingungen aufgrund der Schüleranzahl in einem Raum personale Beziehungen, da die Möglichkeiten der Kontaktherstellung dadurch nicht existieren. Die Erfüllung des stofflichen Plansolls und die damit verbundene Korrektur abweichender Verhaltensweisen nehmen den gesamten Unterrichtszeitraum in Anspruch.

Zur schulischen Praxis der Zieldurchsetzung gehören ebenso die organisatorischen Bedingungen, die die konkrete Interaktion im Unterricht systematisch beeinflussen. Die zentralen Organisationsfaktoren sind zu sehen in der Schüleranzahl pro Klasse, in der Gliederung des Schulsystems, in den curricularen Anforderungen und Lehrerqualifikationen.

Leistungsforderungen und Verhaltensnormierung hemmen die Entfaltung von Gefühlsoffenheit, Selbsterfahrung und kooperativem Handeln. Subjektivität wird so eingeschränkt auf stoffliche Normreproduktion, ohne daß deren Bedeutung von den Betroffenen für ihre Lebensbewältigung und individuellen Probleme in Frage gestellt werden können. Unterrichtskonflikte, die alltäglich auftreten, und Leistungsverweigerungen können als blinder Protest gegen die Sinnlosigkeit und Abstraktheit des Lernstoffes wie der Lernform betrachtet werden. Schulisches Lernen erfordert gerade vom einzelnen die Abstraktion von seiner Individualität und von unmittelbaren persönlichen Beziehungen, da der Zweck schulischer Interaktion in der Herstellung sachlicher Verhältnisse liegt. D.h., die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen den Schülern hat sich im Unterricht allein auf sachlich regelhafte/ritualisierte Interaktion zu beschränken. Spontanität und Subjektivität stören dabei. Die Verwirklichung des angestrebten Sozial-

charakters gelingt nur durch Entsubjektivierung der schulischen Interaktion, indem sie sachlich-distanzierten Formen von Anfang an weicht. Das Kind muß lernen, daß von sich selbst zu abstrahieren.

Die Entwicklung zum Lohnabhängigen und Privatindividuum wird also in Familie und Schule grundgelegt. Im Arbeitsprozeß schließt sich der Kreis der Persönlichkeitsentwicklung, die bei den Persönlichkeitsstrukturen der Eltern und ihrer Beziehung begonnen hat. Schulische Entwicklungsbedingungen bedeuten für den einzelnen spezifische Bruch- und Kontinuitätserfahrungen, da außerschulische Fähigkeiten innerhalb schulischer Sozialisation relevant oder entwertet werden. Gleichzeitig müssen neue Fähigkeiten angeeignet werden. Das Verhältnis von Rollendefinitionen und der Verwirklichung individueller Fähigkeiten bestimmt, ob für das Kind Identitätserfahrungen möglich sind. Familiäre und schulische Psychogenese erzeugen aber notwendig Widersprüche für den einzelnen.

Letztlich können durch schulische Erziehung in ihrer gegenwärtigen Organisations- und Interaktionsstruktur keine familiären Entwicklungshemmungen ausgeglichen werden. Familiäre Entwicklungsbeeinträchtigungen spiegeln gleichzeitig die Stellung der Eltern im gesellschaftlichen Produktionsprozeß und in ihrem übrigen sozialen Leben wider.

Im Arbeitsprozeß und Freizeitbereich schließt sich der Kreis der Entwicklung zu einer geschlossenen Persönlichkeitsstruktur, da hier die Anfoderungen des Warentausches und der Warenproduktion ihre volle Herrschaft über den einzelnen antreten. Er kann sich ihr aber entgegensetzen, indem er die Schranken seiner individuellen Psychostruktur, die allgemeinen Charakter trägt, durch Wideraneignung von Subjektivität, von gesellschaftlichem Bewußtsein und aktiver Umweltorientierung als Verwirklichung offener, echter Zwischenmenschlichkeit aufhebt. Voraussetzung und Ziel dieses neuen Entwicklungsprozesses ist die Entfaltung von individueller Identität.

6.2.3 Individuelle Entwicklung als zweiseitiger Konstitutionsprozeß: Selbst- und Gegenstandsbezug

Aus der Betrachtung von Entwicklungsbedingungen für die Konstitution von Subjektivität geht noch nicht hinreichend deutlich hervor, wie denn das doppelte Verhältnis jedes Menschen als Selbst- und Gegenstandsbezug konkret sich entwickelt. Die Problematik liegt dabei darin, die Verbindung zwischen einer inneren Beziehung, dem Selbstbezug, und einem nach außen gerichteten Verhältnis, dem Gegenstandsbezug, zu rekonstruieren.

In der familiären Entwicklung wie in den nachfolgenden Entwicklungserfahrungen lernt das Kind, sich die Gegenstände und Personen in der gesellschaftlichen Realität anzueignen. Die dadurch hergestellte Beziehung realisiert jedes Individuum in seinen Handlungen. In der individuellen Entwicklungsgeschichte manifestiert sich, ob der einzelne sich zur objektiven wie subjektiven Realität zweckrational oder ganzheitlich-subjektiv verhält. Ganzheitliches Handeln bedeutet, nicht nur rational-kalkulatorisch Handlungsziele zu verfolgen, sondern ebenso in einer bewußten und emotionalen Umweltbeziehung die subjektive wie soziale Bedeutungshaftigkeit der eigenen Tätigkeit zu erkennen.

Die Beziehung eines Individuums zur gesellschaftlichen Wirklichkeit wird prinzipiell durch andere Personen erlernt, indem diese Erkenntnisse, Handlungsweisen, Vorurteile, allgemein die Bedeutungen objektiver Realität vermitteln. Jedes konkrete Individuum eignet sich somit auch über andere seinen Gegenstandsbezug an. Durch die personale Vermittlung existiert in der Gegenstandsbeziehung eingeschlossen ein intersubjektives Verhältnis, die Selbsterfahrungen ermöglicht. So entscheiden über die Gegenstandsbeziehung ebenso zwischenmenschliche Erfahrungen, die fördern und hemmen können. Gleichzeitig konstruiert auch jeder einzelne seine Beziehung zur sozialen Realität, indem er eigene Erfahrungs-

prozesse sucht und damit sich selbständig Wirklichkeit aneignet. Die Möglichkeiten dazu erweitern sich vom Kindes- zum Erwachsenenalter in Abhängigkeit von objektiven Lebensbedingungen und von der Persönlichkeitsentfaltung. Selbstbestimmtes Handeln, Vergegenständlichung und Aneignung vermitteln Selbsterfahrung und konstituieren ebenso mit dem Selbstbezug des Individuums.

Die Selbsterfahrungen des Individuums sind in der Ontogenese primär: Der erste bedeutungsvolle "Gegenstandsbezug" für den Neugeborenen ist die Mutter. Die Beziehungen zu anderen Menschen, also intersubjektive Erfahrungen, erhalten ihre zentrale Bedeutung, vor allem in den ersten beiden Lebensjahren, aus der Grundentwicklung, die das individuelle Selbst des Kindes konstituiert. Aus diesem Entwicklungszeitraum resultieren daher Grundstörungen (BALINT 1970; MAHLER 1979[2]) der Identitätsentwicklung. Die Beziehung zur Mutter stellt die erste soziale Erfahrung dar, aber in spezifischer Weise: So wie die Mutter und andere Personen dem Kind begegnen, erfährt es sich selbst. Die Selbsterfahrung von Gefühlen, Befriedigung von Hunger, Erleben von Geborgenheit und sinnlichen Anregungen konstituiert im Individuum einen seelischen, sukzessiv bewußt werdenden Entwicklungsprozeß, der mit dem Begriff des Selbst beschrieben wird. Das Selbst des Individuums als seelische und körperliche Ebenen des Subjekts stellt daher einen sekundären Bildungsprozeß dar und ist von den personalen Beziehungen in der frühen Kindheit unmittelbar abhängig, die wiederum durch gesellschaftliche Verhältnisse vermittelt sind. Das Selbst des Individuums entfaltet sich in der Kindheitsgeschichte allein aufgrund sozialer Beziehungen. Es ist weder natürlich noch individuell, sondern rein gesellschaftlich.

Bestimmte Abhängigkeiten des Individuums von seiner frühkindlichen Entwicklung und damit von seinen familiären Bindungen resultieren daher aus einer mangelnden Selbst-

erfahrung. Sie können sich manifestieren in psychischen Störungen, die mit körperlichen Panzerungen, Erkrankungen etc. verbunden sein können. Innere Abhängigkeiten des konkreten Individuums als Erwachsener, die wiederum übertragen werden in ökonomische, politische und persönliche Lebensbereiche, stellen daher seelische Bindungen dar, die in ihrem Ursprung dem einzelnen unbewußt sind. Sie resultieren gerade aus der Nichtbefriedigung kindlicher Bedürfnisse und aus der mangelhaften Begegnung zwischen Eltern und Kind, in der keine Entwicklung eines autonomen Selbst für das Kind möglich war. Jeder konkrete Entwicklungsprozeß zu psychischer Autonomie verläuft widersprüchlich. Die gesellschaftlichen Lebensbedingungen wie ihre Veränderungen konfrontieren notwendig jedes Individuum lebenslang mit Erfahrungen, die zu seiner Selbstkonstitution in Widerspruch stehen.

Durch die Entwicklung eines Selbst, das vor allem die Entfaltung der seelischen, emotionalen und kognitiven Potenzen sowie soziale Handlungsfähigkeit umfaßt, konstruiert jedes individuelle Subjekt eine Beziehung zu sich selbst, die als bewußter Selbstbezug erst Selbsterkenntnis herstellt. Der Sinn praktischer Selbsterkenntnis, d.h. durch Handeln und neue Selbsterfahrungen sich zu entwickeln, besteht eben darin, individuelle Sozialisationsdefizite aufzuheben. Hierher gehören die Resultate von gestörten familiären Beziehungen und von schulischen Handlungsbedingungen, ebenso die im Arbeitsprozeß erfahrene Subjektivitätszerstörung. In diesen Lebenserfahrungen ist die Verinnerlichung von normativen Handlungsorientierungen und statischen Leitbildern lebenslang eingeschlossen, wenn sie nicht einer Identitätsentwicklung weichen. Selbsterkenntnis hat daher zum Ziel, Selbstprogrammierungen, Identifikationen mit abstrakten, äußerlichen Leitbildern, Moralsystemen und Selbstzwängen aufzulösen. Allgemein geht es um den Abbau von rollenbestimmtem Handeln, das

gleichzeitig auch auf der subjektiven Konstruktion eines Selbstbildes beruht. Selbstnormierungen schließen das Individuum gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit ab und erzeugen die Maske oder ein Bild subjektiver Realität. Ein einmal aufgebautes Selbstbild funktionalisiert psychische Realität, indem diese wiederum dem Bild gemäß formiert wird. Dieser Prozeß verläuft als Selbstzwang, den die geschlossene Persönlichkeit auf sich ausüben muß, um die Forderungen des in sich errichteten Normsystems verwirklichen zu können.

6.3 Selbstkonzept als historische Form individueller Identitä

Die psychologische Struktur der historischen Form individueller Identität, wie sie im Begriff der geschlossenen Persönlichkeit phänographisch erfaßt wurde, spiegelt sich in einer bestimmten persönlichkeitstheoretischen Richtung wider. Als empirisch orientierte Selbstkonzeptforschung bildet sie die subjektive Repräsentanz sozialer Verhältnisse ab, ohne aber diese zu reflektieren. Selbstkonzept und Identität kennzeichnen aber unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen: "Angesichts all dessen wäre es offensichtlich falsch, bestimmte Ausdrücke aus der Persönlichkeits- und der Sozialpsychologie, die häufig mit Identität oder Identitätsverwirrung gleichgesetzt werden - Ausdrücke wie Selbst-Konzeption, Selbst-Darstellung oder Selbstachtung auf der einen, und Rollen-Ambivalenz, Rollen-Konflikt, Rollenverlust auf der anderen - das ganze zu untersuchende Gebiet übernehmen zu lassen, obgleich Teamwork-Methoden im Augenblick den besten Weg bieten, diesen Gesamtbereich zu erfassen. Was diesen Methoden allerdings bis jetzt noch fehlt, ist eine Theorie der menschlichen Entwicklung, die es unternimmt, einer Sache näherzukommen, indem sie herausfindet, woher und wohin sie sich entwickelt. Denn die Identität ist niemals als eine 'Errungenschaft' in der Form eines Panzers der Persönlichkeit

oder sonst als irgend etwas Statisches und Unveränderliches 'festgelegt'"(ERIKSON 1974, 20).

Der Begriff Selbstkonzept stellt den Versuch dar, in einer bestimmten wissenschaftlichen Form die Phänomene zu konzeptualisieren, die in der gesellschaftlichen Lebenspraxis als Selbstverständnis, Selbstbild, Selbstbewußtsein, Selbstsicht bezeichnet werden. Es geht in diesen Begriffen um die Beziehung des Individuums zu sich selbst als ein reflexives Verhältnis. Obwohl diese Begriffe auf ein scheinbar konstantes Phänomen verweisen, das im Individuum existiere, so beschreiben sie doch nur einen empirischen Zusammenhang, der aus einer Vielzahl konkreter Handlungen besteht. Die Substantialisierung von psychischen Prozessen, die in der Kategorie Selbstkonzept, Selbstbild etc. impliziert ist, verweist auf eine Verdinglichung psychischer Realität. Die Begriffe beschreiben hingegen einen systematischen Zusammenhang von Einzelhandlungen, die in konkreten Lebensituationen wiederholt beobachtet werden können. Damit wird auf begrifflicher Ebene eine Abstraktion vollzogen, die aber als Ganzes nur auf dieser Ebene existiert. Sie ist auf der Ebene praktischer Tätigkeiten das wesentliche Moment empirischer Erscheinungen, aber eben nur als gedanklich erfaßbares Moment der Praxis, nicht als anschaulich gegenständliches.

Um verdinglichende Begriffsauffassungen in der Beschreibung psychischer Realität noch weiter aufzulösen, ist davon auszugehen, daß psychische Ereignisse interne, bewußte oder unbewußte Handlungen des Individuums darstellen. Der Begriff psychischer Funktionen beschreibt ebenso nur den dynamischen Aspekt, ohne sich um das Problem bewußter oder unbewußter Handlungen zu kümmern. ELIAS fordert die Beschreibung psychischer Ereignisse in Tätigkeitsbegriffe, um Substantialisierungen in statischen Kategorien zu entgehen:

"Genau betrachtet handelt es sich bei dem ganzen Komplex der Spannungsachsen, wie Fühlen und Denken, um Tätigkeit des Menschen. Wenn man statt der üblichen Substanzbegriffe, also etwa statt 'Gefühl' und 'Verstand', Tätigkeitsbegriffe gebraucht, läßt es sich leichter verstehen, daß das Bild von dem 'Äußeren' und dem 'Inneren', von der Fassade eines Gehäuses, das etwas in seinem Inneren enthält, zwar auf die physischen Teilspakte eines Menschen, die oben erwähnt wurden, anwendbar sind, aber nicht auf die Struktur der Persönlichkeit, auf die des lebenden Menschen als Ganzem" (ELIAS 198o, LXIV). Die gleiche Sichtweise vertritt LAING, wenn er sich gegen die Verwechslung von Abstraktion und Substanz wendet: "Die Wörter des gegenwärtigen Fachvokabulars beziehen sich entweder auf den Menschen, isoliert von dem anderen und der Welt, das bedeutet als Entität nicht wesensmäßig 'in Beziehung zu' dem anderen und in der Welt, oder sie beziehen sich auf falsche substantialisierte Aspekte dieser isolierten Entität. Solche Worte sind: Geist und Körper, Psyche und Soma, psychologisch und physisch, Persönlichkeit, das Selbst, der Organismus. Alle diese Begriffe sind Abstrakta; (LAING 1976, 15).

Entscheidend für die Begriffsverwendung wird somit, daß sie als Abstraktionen bewußt sind und nicht zu selbständigen Substanzen reifiziert werden. Da historisch-gegenwärtig ohne begriffliches Denken keine wissenschaftliche wie alltägliche Realitätserkenntnis möglich ist, kann auf ihre Verwendung nicht verzichtet werden. Die Form der Begriffe - als Wesen oder Verallgemeinerung - entscheidet darüber, ob sie zur statischen oder dynamisch-historischen Realitätsauffassung führen. Werden sie grundsätzlich als historische Denkweisen verstanden, dann stellen sie eben nur in spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen ein Instrument der Realitätserkenntnis dar.

Der Begriff Selbstkonzept wie der Begriff der Identität beziehen sich daher auf Formen der psychischen Realität,

die historisch gesehen eine Einheit von Handlungsweisen des konkreten Individuums sich selbst und der Welt gegenüber umfassen.

Die hier diskutierende psychologische Problematik, wie Menschen sich selbst gegenüber handeln, um den historisch sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen gemäß existieren zu können, wird in der neueren Psychologie in der BRD unter dem Begriff Selbstkonzeptforschung (FILIPP 1979) angegangen. Dabei bleibt aber die Reflexion der historischen Funktionalität wie der gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen ausgeblendet. Dies verhindert auch ein adäquates Verständnis des Prozesses der Selbstkontrolle auf psychologisch-inhaltlicher Ebene. Indem nämlich Selbstkontrolle und Selbstkonzept zum quasi anthropologischen Erkenntnisgegenstand wissenschaftlich erhoben werden, stützen sie ideologische Vorstellungen in der Gesellschaft, die Postulate zur Selbstkontrolle in Erziehungsnormen und im Moralsystem, im Arbeitsprozeß und im zwischenmenschlichen Handeln aufstellen. Der Gegensatz zu Selbstkontrolle und Formierung ist individuelle Entwicklung. Deshalb erscheint es notwendig, die wissenschaftliche Formulierung der Selbstkontrolle im Begriff des Selbstkonzepts zu skizzieren. Ein weiterer und hier relevanterer Grund ist die Tatsache, daß Individuen durch die bloß externe Standardsetzung und nach äußerlichen Kriterien verlaufende Selbstbewertung des eigenen Handelns ein Selbstsystem aufbauen, das wirkliche Identität verhindert. Selbstbewußtsein und Selbstsein werden so nicht identisch, sondern erhalten die Form einer Identität, die auf Selbstkontrolle und Selbstfunktionalisierung durch Selbstsysteme basiert, das Individuum psychisch unentwickelt ist.

Die anthropologische Begründung des Selbstkonzepts wird deutlich bei EPSTEIN, wenn er von der Vorstellung ausgeht: "Eine wesentliche Prämisse ist, daß der Mensch seine Erfahrungen in konzeptuellen Systemen organisiert" (EPSTEIN

1979, 15). Daß die Systemvorstellung nicht nur ein Produkt jüngster Menschheitsgeschichte, sondern auch wahrscheinlich nur für eine bestimmte Gesellschaftsformation Gültigkeit besitzt, mag zeigen, wie relativ derartige Grundaussagen einer Selbstkonzepttheorie aufzufassen sind. Eine Psychologie ohne gesellschaftliches Verständnis kann eben ihre eigenen Grundlagen nicht klären, noch weniger die konkreter Individuen. Gleichzeitig gehen wir im folgenden aber davon aus, daß die Theorie des Selbstkonzepts die empirische Realität der Persönlichkeitsstrukur widerspiegelt, die als historische Form der Identität existiert. Sie stellt die Beschreibung einer psychologischen Struktur auf kognitiver Ebene dar, wie wir sie bisher als geschlossene Persönlichkeit definiert haben. In der Selbstkonzeptforschung werden kaum tiefenpsychologische Zusammenhänge formuliert.

"Die Theorie eines Individuums von der Wirklichkeit umfaßt Subtheorien über die eigene Person (eine Selbsttheorie), über die Außenwelt (eine Umwelttheorie) und über die Wechselwirkung zwischen beiden Subtheorien. Wie das Individuum sich selbst sieht, ist natürlich nicht unabhängig von der Wahrnehmung seiner Umwelt. Wie es seine Umwelt konzeptualisiert, ist in hohem Maße eine Reflexion seiner Selbstkognition und umgekehrt" (EPSTEIN 1979, 16).

Die Subtheorie "Selbsttheorie" stellt also die Selbsterkenntnis des Individuums dar, nach der es sein Handeln sich selbst und damit auch der Umwelt gegenüber organisiert. Welche Bedeutung hat ein Selbstkonzept für Individuen? Zwei Funktionen sind hier zentral: " ... die Erlangung einer günstigen Lust-Unlust-Balance und die Aufrechterhaltung der Selbstwertschätzung" (EPSTEIN 1979, 42). Allgemeiner formuliert die Funktion von Selbstkonzepten FILIPP: "Wie eingangs erwähnt, erhalten meines Erachtens interne Selbstmodelle ihre Bedeutsamkeit für menschliches Verhalten vorwiegend dann, wenn man Menschen als naive Handlungstheoretiker begreift und interne Selbstmodelle (als Wissensbe-

stände über die eigene Person) als wesentliche Bestimmungsstücke solcher subjektiven Theorien betrachtet (1979, 144).

Die Aufrechterhaltung von Selbstwertschätzung setzt voraus, daß die Person in ihrer Beziehung zu anderen keine Wertschätzung erfährt. Es existieren also in der gesellschaftlichen Realität Handlungsweisen und Standards, die den Wert des einzelnen herabsetzen und dadurch den psychischen Zwang erzeugen, ein Selbstwertgefühl durch sich selbst aufrechtzuerhalten. Auch Anpassung bietet hier nicht die Lösung psychischer Konflikte, weil mit ihr ebenso Erniedrigungen und Abwertungen verbunden sind. Soziale Rivalitätsbedingungen, die wir in der Grundstruktur der Tauschbeziehungen von Warenbesitzern dargestellt haben, erzwingen somit ein psychisches Handlungssystem, das zur Selbstwertschätzung notwendig ist. Der einzelne muß sich so verdoppeln in eine Fremdbestimmung seiner selbst und in eine Selbstdefinition, die ihm die Mägenl und Verletzungen der ersteren zu kompensieren hilft. Das Selbstkonzept kann so als eine Distanzierung von der sozialen Wirklichkeit und von den durch sie erzeugten psychischen Konflikten verstanden werden. Dieser Akt der äußeren Distanzierung schließt aber die Selbstdistanzierung ein, indem vom einzelnen negative Selbsterfahrungen und daraus resultierende Handlungsimpulse kontrolliert werden müssen. Selbstkontrolle von Handlungsimpulsen wird ebenso deshalb erforderlich, weil aufgrund von hierarchischen Abhängigkeitsbeziehungen sie nicht unmittelbar geäußert werden können, um negative Konsequenzen zu vermeiden.

Die Funktion von Selbstkonzepten läßt sich nur hinreichend verstehen, wenn untersucht wird, warum Individuen derartige Selbstsysteme überhaupt aufbauen. Es stellt keineswegs eine anthropologische Tatsache dar, daß die Praxis der Selbsterkenntnis die Form eines geschlossenen Systems, eines internen Selbstmodells oder einer Selbsttheorie annimmt. Aus diesem Grunde kann eine Persönlichkeitsstruktur,

die die Form eines Selbstkonzepts besitzt, erst auf dem Hintergrund historischer sozialer Realität verstanden werden. In der gesamten Selbstkonzeptforschung, wie sie bei FILIPP (1979) dargestellt wird, bleibt die Grundstruktur der bürgerlichen Gesellschaft und die daraus resultierenden psychischen Formierungen unbegriffen.

1) Was sind die konkreten Inhalte von Selbstkonzepten?

Der formale Beschreibungscharakter von Selbstkonzepten erschwert es, aus den wissenschaftlichen Definitionskriterien des Begriffs Realitätsbezüge herzustellen. In der Definition von WICKLUND wird deutlich, daß sich die Inhalte der Selbstwahrnehmung auf von außen übernommene Standards und auf Selbsterfahrungen beziehen: "Wir postulieren jedoch a priori, daß das Selbstkonzept als integriertes Ganzes zu sehen ist und alles umfaßt, was die Person als Teil ihrer selbst kogniziert: äußere Erscheinung, Gefühle, internalisierte Werte und Regeln und das Erlebnis, Verursacher von Handlungsergebnissen zu sein" (1979, 154). Das Verhältnis von internalisierten Regeln und Normen zu Selbsterfahrungen wie z.B. Gefühle, Sexualität, körperliche Empfindungen, Wünsche versucht EPSTEIN so zu beschreiben: "Die Psychoanalyse betont die Bedeutung innerer, aus unakzeptablen Impulsen entstandener Konflikte und übersieht die Bedeutung, welche die Aufrechterhaltung eines in sich geschlossenen konzeptuellen Systems hat. Selbstkonzept-Theorien betonen demgegenüber das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung dieses konzeptuellen Systems zu Lasten der Bedeutung unbewußter Konflikte und psychodynamischer Prozesse. (...) Wir haben zuvor betont, daß Individuen ihre persönliche Theorie von der Realität nahezu um jeden Preis verteidigen, da sie für ihr Leben unabdingbar ist. Abwehrmachanismen werden also nicht nur eingesetzt, um unakzeptable Triebimpulse zu bewältigen oder Selbstwertschätzungen aufrechtzuerhalten, sondern auch um die Geschlossenheit des konzeptuellen Systems zu schützen" (1979, 27). Die Funktion des Selbst-

systems gegenüber psychodynamischen Prozessen bleibt aber identisch mit der psychoanalytischen Sicht, da beim Individuum jeweils die Abwehr von Impulsen der Handlungsinhalt ist. Ob es um die Aufrechterhaltung eines Systems oder um die Nichtakzeptiertheit von Handlungsimplusen geht, in beiden Fällen werden Selbstkontrollen durch internalisierte Normen und Lebensskripte vom Individuum ausgeführt, nur unterschiedlich begründet. Für die therapeutische Arbeit ergeben sich daraus unterschiedliche Konsequenzen. In der Realanalyse von Verdrängungsresultaten, die entweder dem Selbstsystem oder dem Ich bzw. Über-Ich zugeschrieben werden, existiert kein Unterschied.

Das wesentliche Resultat der Aufrechterhaltung von Selbstsystemen durch Verdrängung besteht aber in der Spaltung der psychischen Gesamtheit des Individuums. Das konkrete Individuum trennt somit von seiner Selbsterkenntnis subjektive Erfahrungen, die seine persönliche Stabilität gefährden. Das Selbstsystem hat daher die zentrale Funktion, individuelle Selbstsicherheit zu vermitteln, die durch Selbsterfahrungen und durch soziale Handlungszusammenhänge gefährdet ist. Rivalität und die damit erzeugte soziale Desintegration sind die strukturellen Determinanten der sozialen Gefährdung, biographische Selbsterfahrungen die individual-genetischen Faktoren, die aus der bewußten Verarbeitung verdrängt werden. Wie EPSTEIN oben beschreibt, versucht das Individuum sein Selbstsystem gegen die innere wie äußere Realität zu verteidigen, d.h. es zwingt sich selbst, Realität zu negieren, ja überhaupt die Widersprüchlichkeit zwischen Realität und internem Modell wahrzunehmen. Dies läßt sich nur als persönliche Abschottung interpretieren, in der sich der einzelne von widersprüchlicher innerer und äußerer Realität abschließt. Es ist wie das Festhalten an einem einmal erworbenen Besitzstand, der gegen Entwicklungen und Realitätserkenntis verteidigt wird.

Zwar wird von einigen Autoren der Selbstkonzeptforschung die Veränderbarkeit von Selbstsystemen betont (EPSTEIN 1979; GERGEN 1979; FILIPP 1979) aber nicht die Existenz von Selbstkonzepten überhaupt problematisiert. Die Leugnung von Realität wird in der Psychopathologie allgemein als Ursache und Resultat psychischer Störungen betrachtet. In der Selbstkonzepttheorie wird die Beziehung von subjektiver Systemerhaltung und Erfahrungsvermeidung in dieser Hinsicht untersucht. Selbstkontrolle durch Selbstregulationsmechanismen, die durch selbstbestimmte oder als verbindlich übernommene externe Standards vollzogen wird, bildet ein zentrales Ziel handlungsorientierter Selbstkonzeptforschung (BUTZMANN/HALISCH/POSSE 1979), in der es im Gegenteil noch um den Aufbau von Selbstsystemen geht.

2) Welche psychischen Qualitäten ermöglichen die Aufrechterhaltung des Selbstkonzepts?

Da Selbstkonzepte als Wissensbestände des Individuums über sich selbst auf der kognitiven Ebene existent sind, kann daraus abgeleitet werden, daß sie durch andere Kognitionen, z.B. im Diskurs oder in rationalen Auseinandersetzungen, veränderbar sein müßten. Die Resistenz von Selbstauffassung gegen Realitätserkenntnis wird hingegen als zentrales Merkmal dieses Typus von Persönlichkeit herausgestellt. Also besitzt diese Form der Selbsterkenntnis psychische Verankerungen, die eine solche Resistenz ermöglichen. Daraus ergibt sich, daß die Aussage von EPSTEIN (1979), Individuen hätten das Bedürfnis nach Systemerhaltung, um die Lust-Unlust-Balance bzw. Selbstwertschätzung aufrechtzuerhalten, eine Scheinerklärung darstellt, da sie ein Bedürfnis unterstellt, wo nur empirisch Resistenz zu beobachten ist. Die Frage ist also, ob die psychischen Ursachen der Systemverteidigung von Individuen, die ihrem Selbstkonzept gemäß handeln, von diesen überhaupt erkannt werden können. Eine Identifikation mit Modellen, z.B. die zu Selbstbildern in der Individualgeschichte werden und scheinbar individuelle Identität vermitteln als Rollenidentität (HABERMAS 1976),

beruht einerseits auf unbewußten Prozessen und andererseits auf gesellschaftlichen Bedingungen, die so in der Konstitution von Selbstsystemen eine widersprüchliche Einheit bilden. Die Widersprüche resultieren daraus, daß die Anforderungen von Identifikationsobjekten konkret nicht erfüllt werden können, da sie eigener Individualität nicht entsprechen. Die psychische Verankerung von Selbstkonzepten kann daher auf nichtkognitiver Ebene, also auf seelischer Ebene nur vom Individuum vorgenommen werden, wobei ihm diese interne Handlung entwicklungsgeschichtlich unbewußt bleibt, da Selbsterkenntnis keinem Systemzwang dabei untergeordnet werden müßte.

Die These von FILIPP, "Selbstschemata werden angesichts konkreter Situationen und Handlungskontexte ... aktualisiert und als selbstbezogene Kognitionen bewußt" (1979, 148), vernachlässigt unbewußte Ursachen der Aktualisierung von Selbstkonzepten.

Die naive Voraussetzung, daß Selbstkonzepte dem Individuum generell bewußt wären, zeigt sich auch in der Annahme: "Selbstbezogene Kognitionen sind als sprachliche Äußerungen der Person über sich selbst (als Selbsteinschätzungen oder Selbstbeschreibungen) operativ zu bestimmen" (FILIPP 1979, 148). Gerade die strukturelle Einheit von familiären bzw. gesellschaftlichen Normen und unbewußten Prozessen wie Selbstvorstellungen, die als Selbsterkenntnis gedacht werden, ohne ihre soziale Vermitteltheit zu begreifen, bilden die Problematik therapeutischer Interventionen, um beim Individuum erst ein reales Selbstbewußtsein zu entwickeln. Die Unbewußtheit von Handlungsgründen ist hier der Gegenstand therapeutischer Arbeit. Eine konkrete Problematik für die Lebenspraxis von Individuen besteht gerade darin, daß ihre Selbstschemata mit ihrer inneren wie äußeren Realität nicht übereinstimmen, selbst wenn sie sprachlich geäußert werden können. Es steht damit das Relevanzproblem der Selbst-

konzeptforschung zur Diskussion: Trägt sie zur individuellen Realitätserkenntnis bei, indem subjektive wie objektive Wirklichkeit aufgedeckt wird, oder beschreibt sie bloß empirische Sachverhalten, wie sie sich auf der Oberfläche psychischer Wirklichkeit darstellen.

Dem Selbstkonzept als Typus einer Persönlichkeitsstruktur haftet etwas Statisches an. Konkrete Lebensvielfalt wird in der Psychostruktur einem abstrakten System untergeordnet, das über Lust und Unlust entscheidet. In festen Schemata verhaftet kann ein konkretes Individuum sich nicht den konkreten Unterschieden in der Lebenspraxis, der Dynamik von Veränderungen und Offenheit von Situationen hingeben. Es hat für die konkrete Lebensvielfalt ein Konzept bereit, das schon vor der Wirklichkeit diese einordnet und schematisiert. Die Rationalität des bürgerlichen Subjekts (HOPF 1979) als bürgerliche Identitätsform, die sich kalkulierend und gleichgültig gegenüber konkreten Lebensbedürfnissen von sich selbst wie von anderen verhält, besitzt strukturelle Affinität zum Typus der Persönlichkeit, die ihrem Selbstkonzept gemäß handelt. "Die Theorie (der Selbstaufmerksamkeit von WICKLUND, W.H.) legt ungewollt das Bild vom Bürger als einem Menschen mit permanent schlechtem Gewissen bloß, der alle Anzeichen von (negativen) Unstimmigkeiten solange wie möglich vor sich selbst zu verbergen sucht, Selbsterfahrung vollzieht sich an ihm als Reaktionsbildung" (MEISINGER, HAUBL 1980, 212).

Die Abwehr von Realität zur Selbstsystemerhaltung verweist einerseits darauf, daß dies nur privilegierte Lebensbedingungen erlauben, die keine existentiellen Widersprüche für eine geschlossene Persönlichkeit hervorbringen. Andererseits bedeutet es für das konkrete Individuum den Schein innerer Unabhängigkeit, weil es dabei nicht um konkrete Bedürfnisse des Subjekts geht, zu denen es sich bewußt verhalten kann, sondern um die Aufrechterhaltung eines Systems von Vorstellungen, Wissen und erreichten Standards, das erst eine Form von Selbständigkeit ermöglicht: Psychisches

Leben und seine Dynamik wird so kontrolliert und entdynamisiert, nicht entwickelt.
Das Selbstkonzept als historische Form der individuellen Identität ist zentriert auf die eigene Person und inhaltlich nimmt es sich und die Umwelt durch die Standards seines psychischen Systems wahr. Die Umwelt dient quasi der Selbstbespiegelung für die Bestätigung der eigenen Selbstsicht. Die psychische"Instanz", die das Zentrum dieses Selbstsystems bildet, ist das Ego, das sich als personales "Steuerungszentrum" durch das Handeln des Individuums unbewußt in seiner Lebensgeschichte, die innerhalb sozialer Rivalität sich ereignete, herausgebildet hat. Das Ego verselbständigt sich gegenüber dem Selbst des Individuums, indem es individuelle Fähigkeiten abspaltet und mit äußeren Normen verknüpft. So entwickelt der einzelne in sich selbst eine zweites "Selbst", das ihn beherrscht und von seiner personalen Integration abtrennt (H.-W.SASS[1]; LAING 1976). Das Ego ist nicht mit der Ich-Instanz im psychoanalythischen Sinne synonym, ebenso nicht mit einem Ich, das als personales Zentrum der Person gedacht wird (z.B. KOHLBERG 1974; HABERMAS 1976). Andererseits drücken die Konzeptionen der Ich-Psychologien das gesellschaftliche und individuelle Phänomen der Ego-zentrierung adäquat "unbewußt" aus. Die unbewußte Verankerung des Ego erzeugt seine Resistenz und die des damit zusammenhängenden Selbstkonzepts. Die Kernstruktur der historischen Identitätsform besteht daher aus dem System der Ego-Identität.

1) Für die Anregungen und Diskussionen zu dieser Problematik danke ich Hans-Werner Saß.

7. Individuelle Identität

7.1. Gegenstandsbegründung

Die Begründung für wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand kann prinzipiell in zwei Weisen erfolgen: Das Ausgehen von einer bestimmten Begriffstradition, in der ein gewisser Realitätsbezug unterstellt wird, oder das Ausgehen von der gesellschaftlichen Realität, aus der ein bestimmter Begriffsbezug als Realitätserkenntnis abgeleitet wird. Im letzteren Herangehen geht es also um die Begründetheit der wissenschaftlichen Arbeit aus historischen Realproblemen und gleichzeitig um die Erkenntnis der Geschichtlichkeit wissenschaftlichen Handelns wie ihres Gegenstandes.

Identitätsbewußtsein in der spezifischen Form der Selbsterfahrung, eine mit sich selbst identische Person zu sein, trat erst in der neueren Geschichte der Menschheitsentwicklung auf. Noch vor dem 7. Jahrhundert v.u.Z. läßt sich in den Epen des Homer ein derartiges Identitätsbewußtsein nicht erkennen: "Kurz: das homerische Epos steht im ganzen noch vor jener umwälzenden Entwicklung der folgenden Jahrhunderte, in der auch die sogenannte Geburt des europäischen Geistes lokalisiert zu werden pflegt, nämlich die allmähliche Herausbildung eines individuellen Ich-Bewußtseins und der für das wissenschaftliche Denken grundlegenden Formen, allgemein der logischen Form der Identität bzw. eines strikten Objektbegriffs ('Denkgegenstand a ist mit sich selber identisch-gleich')" (MÖLLER 1977,13). Ebenso läßt sich im Gesellschaftsvergleich zwischen auf industrieller Warenproduktion und auf agrarischer Produktion basierenden Bewußtseinsformen historisch-aktuell feststellen, daß z.B. in der vietnamesischen Gesellschaft kein Rationalitäts- und Selbstbewußtsein entsprechend der westlichen Ich-Identitätsform existiert. "Die Formen des abstrakten Denkens und ihr psychisches wie logisches Fundament in der Form der Identität

sind in Vietnam noch kaum entwickelt, werden über eine 'okzidentale Sprache' quasi fix und fertig importiert. Im antiken Griechenland können wir ihren bis zu einem gewissen Abschluß getriebenen Entstehungsprozeß verfolgen; die hier gebildeten Formen werden im 'abendländischen' Europa nach dem Mittelalter als Formen des 'europäischen' Geistes wieder belebt und weiterentwickelt" (MÜLLER 1977,14).

Der Begriff der Identität unterscheidet sich je nach seinem Gegenstand. Dadurch wird es notwendig, die spezifischen Existenzmodalitäten von Identität zu erfassen. Grundsätzlich können drei Formen der Identität unterschieden werden: "In der Form der Identität ist einerseits das individuelle Bewußtsein der Identität der eigenen Person (das immer bezogen ist auf die Existenz anderer identischer Ichs) und ihm gegenüberstehend die Umwelt in der Gestalt abgegrenzter, mit sich selbst identischer Objekte, andererseits und darauf beruhend wie davon abhängig das reine Bewußtsein der Identität, das 'transzendentale Subjekt' gemeint; eng mit jenen zusammenhängend die logische Form der Identität, das 'Prinzip der Identität'. 'Form' soll darauf verweisen, daß hier das Resultat eines nicht mehr sichtbaren genetischen Prozesses vorliegt, der nicht subjektiver Definitionsautonomie unterliegt, so wenig wie etwa die 'Form des Geldes'" (MÜLLER 1977, 14, Anm.3). Den Gegenstand sozialwissenschaftlicher Arbeit bildet auf diesem Unterscheidungshintergrund die 'Identität der eigenen Person', die wir hier als individuelle Identität bezeichnen.

Der historische Prozeß individueller Identitätsbildung basiert auf einem grundlegenden sozialen Differenzierungsvorgang: Die Individuation des Menschen als Besonderung des Einzelnen innerhalb seines gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs. Im Prozeß der Besonderung löst sich das Individuum aus einem festgefügten, engen kollektiven Lebenszusammenhang ab, wie er sich in der Lebensform von Stammesgesellschaften, von den antiken Hausgemeinschaften, Großfamilien zeig

Die Verselbständigung des einzelnen Menschen, wodurch erst das Bewußtsein und der Begriff einer Individuellen Person entsteht, vollzieht sich nun nicht in den Köpfen der Individuen, sondern bestimmte gesellschaftliche Umstände erzwingen und ermöglichen sie. Die individuelle Lebenspraxis im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang, in dem Güter der Lebenserhaltung auf materieller wie psychischer Ebene produziert und ausgetauscht werden, muß sich also grundlegend verändert haben, um die Existenzweise eines Menschen als selbständige Einzelperson zu garantieren.

Da die gesellschaftliche Lebenserhaltung zu allen Zeiten durch Arbeit geleistet werden muß, sind die Bedingungen für die Möglichkeit der Besonderung des Subjekts, das dann als besonderes Subjekt existieren kann, in der Veränderung der gesellschaftlichen Arbeit zu suchen. Die kollektive Produktionsweise in Stammesgemeinschaften kannte noch keine Trennung von Leben und Arbeit, ebenso keine Form der Arbeitsprodukte als Waren, die allein für den Austausch produziert wurden. Die benötigten Lebensgüter wurden für die eigenen Bedürfnisse produziert. Es existierte dadurch primär eine kollektive Unabhängigkeit und Identität (ERIKSON 1976[6]) gegenüber einem Ich-Identitätsbewußtsein und allseitiger Abhängigkeit in warenproduzierenden Gesellschaften. Die Bedingungen für die Entwicklung individueller Besonderheit als psychische Struktur und Erkenntnishaltung allgemein liegen also in der Veränderung von einer kollektiven Lebensorganisation, in die die Arbeit integriert ist, zu einer gesellschaftlichen Arbeitsorganisation, die aus dem individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Lebenserhaltungsprozeß ausgegliedert ist. Produktion und Austausch der Arbeitsprodukte geschehen in dieser neuen Gesellschaftsorganisation in abgesonderten und spezifischen Bereichen, der Produktion und Zirkulation von Arbeitsprodukten. Da die Produkte für den Austausch hergestellt werden, müssen sie die Form einer Ware annehmen, die gegen Geld getauscht wird.

Der Anfang der veränderten Arbeitsorganisation und neuen Gesellschaftsstruktur liegt in der griechischen Antike als Herausbildung des freien Lohnarbeiters und Kapitalbesitzers. Die Verwirklichung der Warenproduktion auf gesamtgesellschaftlicher Ebene konnte erst in der Moderne geschehen, da in den vergangenen zwei Jahrhunderten durch die industrielle Revolution die technisch-materiellen Voraussetzungen dafür geschaffen worden sind. Die Besonderung des Individuums zum Einzelsubjekt vollzog sich auf diesem historischen Entwicklungshintergrund, das durch seine neue gesellschaftliche Existenzweise als Warenbesitzer ein freies, gleiches und sozial losgelöstes Einzelleben führen kann. Die Entstehung der Formen der Identität leitet deshalb MÜLLER (1977) aus der spezifischen Existenzbedingung des Individuums als Geldbesitzer ab. In der Struktur des Geldes existiert ein gesellschaftliches Verhältnis als die Gleichheit aller Einzelarbeiten. Durch das Geld selbst kann die Idee unbeschränkter, individualistischer Freiheit und Losgelöstheit von anderen Menschen erst entstehen. Gleichzeitig repräsentiert das Geld eine Identität des Objekts und des Subjekts, die in reiner Form existiert: Geld als Geld und für seinen Besitzer das Bewußtsein, sich selbst abstrakt - durch die abstrakte Quantität des Geldes - gegenüberzustehen als abstrakte Ich- und Weltbeziehung. "Die abstrakte Identität des erkennenden, vereinzelten Subjekts bzw. sein Selbst-Bewußtsein als Ich-Identität ist der auf einen Punkt zusammengezogene Ausdruck des über den Prozeß der realen Lebenserhaltung erhobenen reinen Geistes; in diesem Sinne ist von Form der Identität zu sprechen. Aber Identität ist zugleich die Identität des Objekts und die Identität von Subjekt und Objekt vermittels der Erkenntnis" (MÜLLER 1977, 146)."Erst so wird überhaupt die Grundlage für die Existenz von Menschen als losgelösten, dem Prozeß der unmittelbaren Produktion ihres Lebens in Auseinandersetzung mit der Natur gleichgültig gegenüberstehenden Individuen erzeugt. Als bloße Eigentümer von Waren bzw. Geld, als abstrakte Subjekte stehen sie einer

Welt von Dingen gegenüber" (MÖLLER 1977, 18).

Die gesellschaftliche Grundstruktur als das Handeln warenbesitzender Individuen führte aber aus sich selbst heraus zu einer historisch spezifischen Form der Besonderung der Person: Zu ihrer Vereinzelung. Im Handeln als Warenbesitzer liegt der konstitutive Widerspruch, daß jeder nur seine individuellen Interessen verfolgt und die Interessen des anderen einerseits Mittel für die eigene Zieldurchsetzung sind, andererseits zu Rivalität und Abgrenzung führen. Als individual- und sozialpsychologisches Phänomen resultiert daraus ein entfremdetes Verhältnis zwischen den Individuen und in den Individuen. Selbstentfremdung als historische Form der Nicht-Identität ist der Preis, den der einzelne dafür zahlen muß, wenn er sich in der Vereinzelung und bloßen Rivalität mit den entsprechenden Leistungszwängen bewegen will.

Als geschlossene Persönlichkeit (vgl. Pkt.6) stellt der einzelne daher eine unsichtbare Mauer zwischen sich und den anderen, um den Widerspruch in sich selbst, der aus der Selbstentfremdung resultiert, beherrschen zu können.

Der Widerspruch im Individuum resultiert aus nichts anderem als aus seiner gesellschaftlichen Gewordenheit und Existenz: Die Entwicklung seiner Individualität, seines Selbst in der Ontogenese beruht auf der gelebten Einheit mit anderen Menschen, auch wenn sie sozialen Beziehungsstörungen unterliegt. Gleichzeitig kann kein Individuum auch als Erwachsener seelisch-geistige Gesundheit bewahren, wenn er nicht in einer sozialen Gemeinschaft existiert. Individuelle Identität ist in ihrer Grundstruktur zweidimensional (LAING 1976).

Die isolatorischen Handlungsweisen, die ein Individuum aus Mangel an Identität durchführt, um noch einen "Rest" an persönlicher Autonomie zu bewahren, beschreibt LAING ausführlich. Die Form der Erfahrung, seine "Restidentität"

zu verlieren, nennt er Verschlungenwerden. Es resultiert aus dem Mengel eines autonomen Identitätsgefühls, das die Voraussetzung für die Fähigkeit zur Aufnahme enger Sozialbeziehungen ist. Identitätsunsicherheit erzeugt die permanente Furcht, seine eigene Autonomie zu verlieren. "Das Hauptmanöver, um Identität unter der ständigen Bedrohung des Verschlungenwerdens zu bewahren, ist Isolation. So tritt an die Stelle der auf individueller Autonomie beruhenden Polaritäten des Getrenntseins und des Bezogenseins die Antithese zwischen vollständigem Verlust des Seins durch Absorption in der anderen Person (Verschlungenwerden) und vollständigem Alleinseins (Isolation). Es gibt hier nicht die sichere dritte Möglichkeit einer dialektischen Beziehung zwischen zwei Personen, die ihrer selbst sicher sind und auf dieser Basis sich im anderen 'verlieren' können. So eine Verschmelzung des Seins kann sich auf 'authentische' Weise nur ereignen, wenn die Individuen ihrer selbst sicher sind" (LAING 1976, 38).

Die Beschreibung der Vereinzelung durch LAING und ihre psychischen Ursachen können nur adäquat auf dem gesellschaftlichen Hintergrund verstanden werden, in dem sich eine derartige Psychostruktur herausbildet. Nichtidentität, Selbstentfremdung und Isolation als Rückzug vom sozialen Leben sind der individuelle Ausdruck einer sogenannten Leistungsgesellschaft, in der der Wert des einzelnen von seiner Verwertbarkeit abhängt. Im sozialen Lebenszusammenhang des Warentausches, durch den strukturell Nichtidentität des einzelnen erzeugt wird (vgl. Pkt.7), wird ein Individuationsprozeß von der Gesellschaft wie vom einzelnen vollzogen, der zu einer Verformung individueller Identität führt.

Aus soziologischer Sicht, d.h. das Verhältnis Individiuum-Institution betrachtend, formuliert LUCKMANN eine Begründung der historischen Identitätsproblematik: "Mein Argument lautete, daß in modernen Gesellschaften aufgrund bestimmter

struktureller Veränderungen - im Verhältnis des einzelnen zu funktional spezialisierten sozialen Institutionen und zur säkularisierten gesellschaftlichen Ordnung überhaupt - die Produktion persönlicher Identität weit mehr in eigener Regie geschieht (wenn auch vielleicht nicht immer 'erfolgreich') als in anderen Gesellschaften. Wenn also diese These zu einer Entfremdungsthese (nach der sich der Mensch durch bestimmte Formen des gesellschaftlicheh Lebens von sich 'selbst' entfernt) in einer Beziehung steht, dann in der des Widerspruchs" (1979, 597f). Auch aus dieser These folgt, daß die Produktion persönlicher Identität eben von der gesellschaftlichen Organisationsweise einerseits abhängig ist, andererseits Produktion von Identität die historische Aufgabe für jedes Einzelindividuum darstellt. Die psychologisch und sozial relevante Frage richtet sich damit auf das Wie der Identitätsentwicklung, die wiederum voraussetzt, daß ihre subjektive Realität selbst begriffen ist. Die These von LUCKMANN bleibt aber an der Oberfläche der gesellschaftlichen Bedingungen stehen. Die Ursache der gegenwärtigen Identitätsproblematik liegt weniger in der Spezialisierung von Institutionen und der "Säkularisation" der Gesellschaft, sondern in den grundlegenden sozialen Verhältnissen: Arbeitsorganisation nach den Prinzipien des Leistungszwangs und der Konkurrenz. Daraus resultiert erst die Isolation des Individuums, die die sozialen Ursachen der Identitätsproblematik sind.

Individualität und Gesellschaft sind zwei Aspekte des konkreten Individuums. In einer gelungenen Identitätsentwicklung vereint sie das Individuum auf natürliche Weise in sich. Im anderen Falle trägt es zur Perpetuierung deformierter Subjektivität bei und bestätigt in seinem Handeln bestehende Verhältnisse, die wiederum Nichtidentität produzieren. Die reale gesellschaftliche Problematik der individuellen Identitätsfindung als allgemeines soziales Problem stellt daher die Begründung für sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen damit dar. Das wesentliche Pro-

blem der folgenden Untersuchung liegt daher in der Analyse des Zusammenhangs von Individualität und Gesellschaftlichkeit in der psychischen Form individueller Identität.

7.2 Zur subjektiven Realität individueller Identität

Der Begriff der Identität der Person erhält auch seine Bedeutungen aus den jeweiligen Kontexten, in denen eine bestimmte Denk- und Gegenstandsauffassung herrscht. Solche Quellen der Identitätserklärung können in folgenden Bereichen gefunden werden: 1) Eine umfangreiche und sehr intensive Auseinandersetzung mit der menschlichen Identitätsproblematik läßt sich in religiös-philosophischen Lehren östlicher Geistesrichtungen wie in der Relgionsphilosophie des Abendlandes, z.B. bei Augustinus, verfolgen. Deutsche Philosophen der Neuzeit werden sogar als 'deutsche Identitätsphilosophie' bezeichnet.

Die philosophische Beschäftigung mit dem Identitätsbegriff stellt so eine geisteswissenschaftliche Hauptquelle für die Begriffserklärung dar (vgl. zur Begriffsgeschichte de LEVITA 1971). 2) Aus dem Bereich der ethnologischen bzw. gesellschaftsvergleichenden Forschung resultieren Auseinandersetzungen mit dem in westlichen Ländern herrschenden Identitätsbewußtsein (z.B. DEVEREUX 1974; PARIN/MORGENTHALER/PARIN-MATTHEY 1978; PARIN 1978; ERIKSON 1976[6]; WULFF 1969). 3) Die geschichtsmaterialistische Rekonstruktion analysiert den Zusammenhang von gesellschaftlicher Funktionsweise und subjektiver Realität (vgl. MÖLLER 1977). 4) Im Bereich handlungs- und sozialisationstheoretischer Forschung findet sich eine Hauptquelle der neueren Identitätsdiskussion, die in soziologische und psychologische Ansätze eingingen (z.B. MEAD 1968; PARSONS 1968; STRAUSS 1974; McCALL/SIMMONS 1974; HABERMAS 1976; KRAPPMANN 1969; GOFFMAN 1967). 5) Die klinisch-psychologische Forschung wurde vor allem im Kontext tiefenpsychologischer Arbeit

mit den Problemen mißlungener Identitätsbildung konfrontiert. Sie bildet die grundlegende Quelle für die Erkenntnis subjektiver Identitätserfahrungen, die erst eine konkrete Basis für eine umfassende Identitätstheorie abgeben (vgl. z.B. JACOBSON 1978; MAHLER 1979[2]; LAING 1976; ERIKSON 1976; 1975; 1977).

Im folgenden wird auf eine Diskussion und Kritik spezifischer Identitätsdefinitionen verzichtet, weil sie nur auf dem Hintergrund eines bestimmten theoretischen Kontextes verstehbar sind. Die Einholung derartiger Erkenntnisbedingungen in eine Untersuchung des Identitätsbegriffes würde auf eine kategoriale Analyse hinauslaufen, die aber nicht im Zentrum der folgenden Untersuchung stehen soll. Es geht hier hingegen um eine konkrete Bestimmung der subjektiven Realität oder subjektiven Repräsentatnz von individueller Identität.

Der Begriff subjektive Realität wirft immer die Problematik einer objektiven Theoriebildung auf. Objektiv bezeichnet im Kontext wissenschaftlicher Analysen zunächst nur die Gültigkeit oder den Wahrheitsgehalt eines Aussagenzusammenhangs. Damit wird gleichzeitig ausgesprochen, daß die Realitätserkenntnis eines Gegenstandes nicht subjektiver oder individuell-willkürlicher Definitionsautonomie unterliegt. Die Kriterien des Wahrheitsgehaltes ermöglichen somit den objektiven Theoriecharakter festzustellen (SCHEFFLER 1974). Als ein Grundkriterium der Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen ist die durch Erfahrung überprüfbare Aussagengültigkeit anzusehen. Hier beginnt erst die Kette der Differenzen, was als Erfahrung und als Überprüfungsverfahren zu gelten hat. Die Erfahrung von individueller Identität erfordert einerseits introspektiv-qualitative Verfahren, andererseits die Bereitschaft des Untersuchers, sich selbst in einer reflexiven Forschungsstrategie der subjektiven Erfahrung auszusetzen, um den Gültigkeitsgehalt von Aussagen zu überprüfen. Weiterhin können in sogenannten "objektiven" Verfahren, die sich nur auf objektiviertes, d.h.

beobachtbares Verhalten stützen, Kriterien individueller Identität zur Bestätigung ihrer subjektiven Realität gesucht werden. Wesentlich ist in allen drei Erfahrungsbereichen, daß es um die qualitative Erkenntnis subjektiver Wirklichkeit geht, da sie direkt für die Praxis der Identitätsbildung umsetzbar ist.

Zur Verdeutlichung der Problematik, wann eine Beschreibung eines Sachverhalts als objektiv zu gelten hat, kann die Auffassung von JACOBSON (1978) herangezogen werden,in der eine einseitige Objektivitätsauffassung hervortritt: "Unglücklicherweise unterscheidet Erikson nicht scharf zwischen diesen beiden Perspektiven: zwischen der Identität des Individuums, wie sie sich entwickelt und objektiv beschreibbar ist und der subjektiven Erfahrung von Identität (oder dem Streben danach), die eine solche Identitätsbildung widerspiegelt" (1978, 37f). Sie unterstellt in ihrer Objektivitätsauffassung, daß die subjektive Wirklichkeit von Identität nicht objektiv, d.h. gültig und erfahrbar beschreibbar ist. Ihre psychoanalytische Orientierung deckt sich hier merkwürdig mit positivistischen Realitätsauffassungen: Objektiv ist nur das, was angeschaut und im Paradigma standardisierter und logisch-mathematischer Verfahren verwertet werden kann. Ebenso liegt in dieser Objektivitätsauffassung eine Bewertung, die eine Trennung von subjektiven (nichtwissenschaftlichen) und objektiven (wissenschaftlichen) Aussagen eindeutig ermöglichen sollte.

Diese moralische Wissenschaftsposition, die Denken und Erfahrung nach bestimmten, normativen Regeln eingrenzt (KOLAKOWSKI 1977[2]), kritisiert THEWELEIT, wenn auch in eine andere Richtung: "Es gibt sogar Leute, die das Denken in der Subjekt/Objekt-Gegensätzlichkeit für eine Erfindung von Marx halten. (Nun ja, warum sollen nicht auch sie Marx für sich reklamieren). Sie streiten sich z.B. immer noch

darüber, was 'richtiges' oder 'falsches' Bewußtsein ist. Dabei ist 'Bewußtsein' immer falsch, wenn es in Gegensatz zum 'Unbewußten', zur Emotionalität, zur menschlichen Affektivität gesetzt wird und das wird es in der Regel. 'Richtig' oder 'falsch' ist eine Unterscheidungsmöglichkeit innerhalb axiomatischer Systeme. Die Wissenschaft vom Menschen müßte lernen, solche Unterscheidungen aufzugeben und andere einzuführen, etwa die Unterscheidung nach Produktionsweisen und Lebendigkeitsgraden. 'Lebend', 'sterbend', 'tötend' wäre eine der Realität entsprechendere Unterscheidung, einfacher zu treffen und nützlicher (bloß gefährlicher)" (1977, 274f).

7.2.1 Selbstidentität: Realitätsgefühl des Selbst

In einer Gegenüberstellung zur Ego-Identität, die primär auf der kognitiven Ebene bei gleichzeitiger unbewußter Verankerung existiert, und in Anschluß an THEWELEIT ist ein zentraler Unterschied der Selbstidentität darin zu sehen, daß sich im "Realitätsgefühl des Selbst" (ERIKSON 1976) die Lebendigkeit und Dynamik des subjektiven Seins ausdrückt. Ego-Identität hat dagegen den Verlust innerer Lebendigkeit und Starrheit als Selbsterfahrung zur Folge: Subjektive Realität wird dabei schematisiert. Das "falsche Selbst", das der Egostruktur ähnlich ist, beschreibt LAING als Übernahme der Persönlichkeit eines anderen und hebt vor allem die innere Leere als subjektive Realität heraus: "Unter dem Deckmantel einer anderen Persönlichkeit kann die Person um soviel kompetenter, reibungsloser, 'verläßlicher' agieren ... Das Individuum zieht es vielleicht eher vor, den Preis dieses quälenden Gefühls der Leere zu zahlen, das die notwendige Begleiterscheinung ist, wenn nicht man selbst ist, als sich der offenen Erfahrung beängstigender Hilflosigkeit und Verwirrung auszusetzen, die unvermeidlich am Anfang des Selbst-Seins stehen würde. Das falsche Selbst-System neigt dazu, mehr und mehr tot zu werden. Bei einigen Leuten ist das so, als ob sie ihr Leben einem Roboter überlassen hätten, der sich (scheinbar) unentbehrlich gemacht hat" (1976, 9o). Das Bild des Roboters paßt auf die Selbsterfahrung der Mechanismen des Egos, die psychische Starrheit produzieren. Ego-Identität verhindert, daß der einzelne sich selbst und die soziale Wirklichkeit erkennt und sich weiterentwickelt. Sie stellt eine psychische Deformation dar, die nur im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Grundstruktur verstanden werden kann. Die Überwindung der Ego-Verformung des Subjekts ist erst durch die Entwicklung wirklicher Identität möglich, indem Selbstentfremdung, das zweite Selbst des einzelnen, aufgehoben wird.

Das Realitätsgefühl des Selbst schafft für das Individuum die Möglichkeit, gemäß seiner personalen Mitte zu handeln und sich im Handeln unmittelbar selbst zu erfahren. Der einzelne befindet sich so konkret-sinnlich "in sich selbst", um in dieser psychischen Erfahrung sich ganzheitlich auf andere beziehen zu können. Das Selbst ist die psychische Kernstruktur, zu der das Selbstgefühl die "Brücke" herstellt für das individuelle Bewußtsein. Das Selbst ist so in die Individualität des ganzen psychischen Lebens integriert und nicht mehr getrennt von der Ebene des Bewußtseins, die das Handeln in der Umwelt steuert. Das Selbst läßt sich aus der Perspektive des Handlungsbewußtseins als eine eigene Bewußtseinsebene erst begreifen, die introspektiv erkannt und verändert werden kann. Beispiele solcher introspektiver Selbstveränderungen sind Meditationsverfahren, ebenso das katathyme Bilderleben (LEUNER/HORN/KLESSMANN 1977).

Selbstgefühl, Identitätsgefühl bzw. -gefühle, Realitätsgefühl des Selbst sind synonyme Ausdrücke für die gleiche subjektive Realität. Mit ihnen wird eine Form der Selbsterfahrung ausgedrückt, die das Gefühl des Vertrauens zu sich selbst beschreibt, das unabhängig von externen Standards, Normen und sozialen Zwängen im Individuum existiert. Es schafft hingegen im Individuum erst die personale Kompetenz, sich gegen derartige Zwangssysteme zu wehren und an ihrer Veränderung zu arbeiten. Die Zweifel des einzelnen an sich selbst, seine Selbstverurteilungen und Selbstbewertungen resultieren aus seiner zweiten "Personalität", dem Ego. Im Gefühl des Selbstvertrauens, das den Kontakt zur psychischen Mitte des Individuums herstellt, erfährt der einzelne seine psychische Autonomie. "Identität, die am Ende der Kindheit zum bedeutendsten Gegengewicht gegen die potentiell schädliche Vorherrschaft des kindlichen Über-Ichs wird, erlaubt dem Individuum, sich von der übermäßigen Selbstverurteilung und dem diffusen Haß auf Andersartiges

zu befreien. Diese Freiheit ist eine Voraussetzung dafür, daß das Ich die reife Sexualität, die neuen Körperkräfte und die Aufgaben eines Erwachsenen zu integrieren vermag" (ERIKSON 1966, 212).Selbstidentität schafft somit die innere Freiheit, die erst für das Individuum die Einsicht in die Notwendigkeit seiner sozialen Abhängigkeit ermöglicht. Im anderen Falle werden Scheinlösungen der Isolation oder sozialen Unverbindlichkeit gesucht, um innere Unfreiheit durch äußere Losgelöstheit zu kompensieren.

ERIKSON verwendet in seinen Arbeiten den Begriff der Ich-Identität, der aus seiner Begriffsorientierung am klassisch-psychoanalythischen Instanzenmodell resultiert. In seinen Untersuchungen zur Entwicklung und subjektiven Realität von Identität verläßt er aber weitgehend diesen engen Rahmen. Dies zeigt sich vor allem in seinen Untersuchungen zum Verhältnis von individueller Identität und Gruppenidentität (1976[6]; 1966, 2o1f). ERIKSON lieferte den Hauptanstoß für die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit den Existenzmodalitäten individueller Identität. Er beschreibt sie mit dem Wort Ich-Identität und bestimmt ihre subjektive Realität so: "Die Ich-Identität nun ... würde sich dann noch näher mit der sozialen Realität berühren, insofern sie (als ein Untersystem des Ichs) die Summe der Selbst-Vorstellungen, die aus den durchlebten Krisen der Kindheit stammen, zu prüfen, zu sortieren und zu integrieren hätte. Man könnte sagen, daß die Identität durch das mehr oder weniger tatsächlich erreichte, jedoch immer wieder zu revidierende Realitätsgefühl des Selbst gekennzeichnet ist, wogegen die Bilderwelt des Ideal-Ichs etwa eine Anzahl anzustrebender, aber nie ganz erreichbarer Idealziele des Selbst wäre" (1966, 19of). Im Anschluß an Hartmanns Konzeption des Selbst führt ERIKSON dann aus, daß der Begriff der Ich-Identität durch den Begriff der Selbstidentität adäquat ersetzbar ist, wenn dem Selbst die Bedeutung des Objekts zuerkannt wird, dem Ich die des Subjekts: "... und schließlich

würde er sich auf das beziehen, was ich Ich-Identität genannt habe, konsequenterweise aber Selbst-Identität genannt werden könnte. Sie ergäbe sich aus all denjenigen Erfahrungen, in denen ein Gefühl von vorübergehender Selbst-Diffusion in einer neuen und realistischeren Selbst-Definition und der entsprechenden sozialen Anerkennung aufgefangen wurde (1966, 191). In unserer Auffassung vom Selbst als personales oder psychisches Zentrum wird der Gedanke von Subjekt und Objekt im Individuum irrelevant, weil dieses Verhältnis genau eine innere Verdoppelung ausdrückt, statt das psychische Leben als eine integrierte Einheit zu betrachen. Der psychische Dualismus zeigt sich auch in der Unterscheidung von existentiellem Selbst und kategorialem Selbst (LEWIS/ BROOKS 1979). Ego-Identität ist das Resultat einer dualistischen Persönlichkeitsstruktur. Selbst und Bewußtsein sind durch das Identitätsgefühl nicht mehr getrennt, wie es ein Subjekt-Objekt-Modell nahelegt. Das Subjektdenken, wie es in der Form eines inneren Subjekts als Ich-Instanz vorgestellt wird, resultiert aus der Form der Selbsterfahrung als Selbstkontrolle und Selbstentfremdung. Im sozialen Zusammenhang steht hier das Problem von Herrschaft zur Diskussion. Die subjektive Realität individueller Identität kann nicht auf eine sprachliche Reflexivität reduziert werden. Sie ist nicht hinreichend. Selbstbeschreibungen, in noch so differenzierter Form, drücken nicht das Vorhandensein von wirklicher Identität aus. Sie können eher die Problematik verschleiern helfen. Im übertragenen Sinne kann das Realitätsgefühl des Selbst als eine Komponente der "materiellen" Basis individueller Identität verstanden werden. Wie die sprachliche Selbstdefinition eine bloß äußerliche Komponente von Identität sein kann, so gilt dies insbesondere für Merkmale, wie sie NEUBAUER (1976) schildert: Eigenname, Körpergestalt und Aussehen, Besitz und soziale Beziehungen. Mit Ausnahme des letzten Bereiches erinnert diese Sichtweise an das Selbstverständnis des Bürgers, der sich zwanghaft

durch äußere Merkmale abgrenzen muß, um überhaupt noch einen Rest von Individualität zu wahren, die dadurch aber nur ihren Massencharakter bestätigt.

Eine völlige Verkehrung des Verständnisses des Identitätsgefühls findet sich bei MORRIS, der es zum Abwehrmechanismus umdeutet: "Ein Mensch kann ein stark ausgeprägtes Gefühl für Ich-Identität besitzen. Den intellektuellen Fähigkeiten, die man braucht, um die verschiedenen Einzelzüge des Verhaltens und der Erfahrung zu einer Einheit zu verbinden, kommt nicht der gleiche Rang zu wie den sozialen Fertigkeiten" (1971, 386). Hier wird die dem Normalverstand selbstverständliche Trennung von Ich-Identität und sozialer Existenz vollzogen, weil Ich und Ego, das als bloße individualistische Interessendurchsetzung praktiziert wird, als identisch genommen werden. In Anschluß an das Modell der Introversion und Extroversion kommt MORRIS dann zu dem Schluß: "... daß der Introvertierte eine Reihe von Abwehrmechnismen entwickelt, um sich vor übermäßiger Irritation und Unsicherheit zu schützen. Zu diesen Abwehrmechanismen gehört möglicherweise die systematische Entwicklung des Bewußtseins, besonders des Bewußtseins von der eigenen Persönlichkeit. Genau das aber ist Ich-Identität (1971, 386). Die Lösung des Dilemmas würde dann die Nicht-Identität sein. In der Bewußtheit des Identitätsgefühls wird die Einheit des psychischen Lebens erfahrbar. Sie existiert dann nicht als Dualismus, durch den eine Dichotomie zwischen verschiedenen Selbsten, zwischen Bewußtsein und Unbewußtem, zwischen Subjekt und Objekt konstruiert wird. In der Untersuchung von Kriegsneurosen stellt ERIKSON fest, daß den Betroffenen zwar ihre personale Identität bewußt war, aber kein Identitätsgefühl subjektiv existierte und damit auch keine reale Identität: "Was mich bei diesen Männern beeindruckte, war der Verlust des inneren Identitätsgefühls. Sie wußten, wer sie waren; sie besaßen eine persönliche Identität.

Aber es war, als ob ihr Leben subjektiv nicht mehr zusammenhinge - und nie wieder zusammenhängen könnte. Es handelte sich um eine zentrale Störung dessen, was ich damals begann, Ich-Identität ... zu nennen. An diesem Punkt unserer Untersuchungen genügt es vorerst festzustellen, daß dieses Identitätsgefühl die Fähigkeit vermittelt, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt, das das 'Gleiche' bleibt, und dementsprechend handeln zu können" (1976[6], 36). In seinen späteren Arbeiten korrigiert ERIKSON (1966, 14of) die Auffassung, daß das Selbst des Individuums gleich bzw. statisch bleibt und sieht es einer lebenslangen Entwicklung unterworfen. In diesem Kontext betont er ebenso die Bewußtheit des Identitätsgefühls: "Ist das Identitätsgefühl bewußt? Zeitweise ist es natürlich nur allzusehr. Zwischen den Zwängen vitaler innerer Bedürfnisse und unerbittlicher äußerer Forderung kann der noch experimentierende junge Mensch in eine zeitweilige extreme Identitäts-Bewußtheit verfallen, die den vielen, für den Jugendlichen so typischen Formen der Selbstbewußtheit zugrundeliegt. Wenn sich der Prozeß der Identitätsbildung in die Länge zieht (was gelegentlich ein schöpferischer Gewinn sein kann), dauert auch die Beschäftigung mit dem 'Selbst-Bildnis' an. Man ist sich seiner Identität am bewußtesten, wenn man sie eben erst zu gewinnen im Begriff steht und gewissermaßen überrascht seine eigene Bekanntschaft macht; das gleiche Gefühl entsteht, wenn man gerade auf eine Krise zusteuert und das peinliche Erlebnis der Identitätsdiffusion hat ..." (ERIKSON 1966, 147). Der Prozeß des Verlustes des Identitätsgefühls kann bei genetischer Betrachtung schon in der frühen Kindheit beobachtet werden als Störung der Lösung des Kindes aus der Mutter-Kind-Dyade (MAHLER 1979[2]). Den Prozeß des Identitätsverlustes beschreibt LAING in seiner allgemeinen Abfolge, der sich ebenso in prä- und postadoleszenden Entwicklungszeiträumen ereignen kann, wenn in der individuellen Entwicklung schon Störungen in der Identitäts-

bildung nicht bewältigt werden konnten.

" 1. Das Selbst wird 'phantastisch' oder 'verflüchtigt' und verliert darum jede fest verankerte Identität.

2. Es wird unreal.

3. Es verarmt, wird leer, tot und gespalten.

4. Es belädt sich immer mehr mit Haß, Furcht und Neid". (LAING 1976, 119).

Identitätsbildung ist einerseits abhängig von den sozialen Lebensbedingungen, durch deren Beziehungen zum Individuum die Entwicklung seines Selbst ermöglicht wird. Andererseits kann der einzelne seine psychische Spaltung und Identitätslosigkeit nur abbauen, wenn er in sich selbst die "Herrschaft" des Ego aufhebt und dann beginnt, ein Gefühl für sich selbst und die anderen zu entwickeln.

7.2.2 Kontinuitätsbewußtsein und Entwicklungsorientiertheit

Das Bewußtsein lebensgeschichtlicher Kontinuität wird in allen identitätstheoretischen Auffassungen betont. Sie wird in manchen Definitionen zum zentralen Kriterium des Identitätsbegriffs: "Identität nennen wir die symbolische Struktur, die es einen Persönlichkeitssystem erlaubt, im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern" (DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER 1977, 9).

Die gesellschaftliche Lebenspraxis steht einem subjektiven Kontinuitätsempfinden entgegen, da in ihren Handlungszwängen Diskontinuitäten als lebensgeschichtliche Brüche verankert sind. Solche Brucherfahrungen können im Wechsel von familiären zu schulischen Verhaltenserwartungen, vor allem aber beim Eintritt in den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß auftreten. Die Selbsterfahrbarkeit der Konsistenz eigenen Handelns und personaler Kontinuität wird durch Krisen des Identitätsgefühls sowie auch des Selbstbildes, das sich in der vorherigen Rollenorientierung gebildet hat, erschüttert oder nicht mehr wahrnehmbar. Neue Anpassungsleistungen lösen das Gleichheitsgefühl auf, das ausdrückt, daß man "sich selbst wiedererkennt". Dieses Kontinuitätsbewußtsein muß nicht bedeuten, daß der einzelne seine äußeren Programmierungen und unbewußte Anteile des Selbst in sich aufgelöst hat. Durch die Auflösung nichtintegrierter Bestandteile des Selbst wird dem Individuum erst die Aufarbeitung seiner Lebensgeschichte möglich, indem er ein Kontinuitätsbewußtsein als Befreiung von und Integration der eigenen Geschichte entwickelt. Bewußtwerden über sich selbst bedeutet nicht, einen Sachverhalt als Wissen im Bewußtsein präsent zu haben, sondern in Bewußtsein aufzulösen. Inhalt und Bewußtsein sind verschiedene Existenzmodalitäten. Der Weg zum Bewußtsein verläuft allerdings durch die Erfahrung des Inhalts, der so zu Bewußtsein verarbeitet wird. Dieser Prozeß läßt

sich z.B. in Therapiezusammenhängen erfahren. Kontinuitätsbewußtsein als Komponente der subjektiven Realität individueller Identität ist dem einzelnen nicht unmittelbar gegeben, sondern er muß sich dieses erst erarbeiten.

In diesem letzteren Sinne argumentierten HABERMAS (1976) und ERIKSON (1966). "Kontinuität kann nur durch eine eigene Integrationsleistung hergestellt werden. Diese Fähigkeit wird exemplarisch eingeübt, wenn der Heranwachsende seine frühen, an Familienrollen haftende Identitäten zugunsten immer abstrakterer, schließlich an den Institutionen und Oberlieferungen der politischen Gemeinschaft festgemachter Identitäten aufgibt. In dem Maße, wie das Ich diese Fähigkeit zur Überwindung einer alten Identität und zum Aufbau einer neuen generalisiert und lernt, Identitätskrisen dadurch zu lösen, daß es die gestörte Balance zwischen sich und einer veränderten gesellschaftlichen Realität auf höherer Stufe wieder herstellt, wird die Rollenidentität durch Ich-Identität abgelöst" (HABERMAS 1976, 24). "Die Integration, die nun in der Form der Ich-Identität stattfindet, ist mehr als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Sie ist das Kapital, das zuvor in den Erfahrungen einander folgender Entwicklungsstufen angesammelt wurde ... (...) Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität ... aufrechtzuerhalten" (ERIKSON 1966, 1o7).

Entwicklungsorientiertheit als Dimension individueller Identität verweist auf die Offenheit der Selbstentwicklung, die aus der praktischen Lebensorientierung und Erfahrungssuche, die durch Identität ermöglicht wird, resultiert. Die Dynamik der individuellen Existenz wird dadurch betont gegenüber dem statischen Charakter einer geschlossenen Persönlichkeit, die versucht, Realität zu negieren. "Das Ende

der Adoleszenzkrise ist also das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise. Das heißt aber nicht, daß die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende; sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft. Ihre Wurzeln gehen bis in die Zeit der ersten Selbst-Wahrnehmung zurück; schon im ersten antwortenden Lächeln des Säuglings ist etwas von einer Selbst-Erkennung, verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung, enthalten" (ERIKSON 1966, 14o f).

Kontinuitätsbewußtsein und Entwicklungsorientiertheit erzeugen in Verbindung mit den übrigen Komponenten individueller Identität keine psychologisch abstrakte Identität. Ganz im Gegenteil wird dadurch Identität und Subjektivität individuell konkret. Abstrakte Identität wirkt sich daher als Verallgemeinerung gesellschaftlicher Beziehungen aus, indem die soziale Beziehungsstruktur universell wird, und bildet so die objektive Seite individueller Identität.

7.2.3 Zweidimensionalität: Selbstidentität und gesellschaftliche Realität

Identitätsbildung wie -störungen vollzieht das Individuum aufgrund seiner sozialen Erfahrungen. Identität ist daher wesentlich gesellschaftlich, d.h. ohne die sozial bedingten Selbsterfahrungen in Kindheit und Jugend einerseits und ohne die Integration des einzelnen in eine gemeinschaftliche, solidarische Gruppenbeziehung andererseits kann weder individuelle Identität erworben noch erhalten werden. Zweidimensionalität kennzeichnet daher den Zusammenhang zwischen Entwicklung und Aufrechterhaltung der subjektiven Realität von Selbstidentität in ihrer Abhängigkeit von der Gesellschaft. Damit wird ebenso die vermeintliche Trennung zwischen Selbstidentität und sozialer Lebenspraxis aufgehoben.

Wenn ein Individuum durch eine geglückte Identitätsbildung

in Kindheit und Jugend psychische Gesundheit entwickelt hat, dann bedeutet dies letztlich, daß er in seinem Selbst psychische und soziale Realität integriert. Aus der inidividuellen Integrationsleistung entsteht das Selbst des einzelnen, das sich durch seine Identität einerseits gegenüber der Umwelt unterscheiden kann, andererseits aber so die Fähigkeit besitzt, soziale Beziehungen als menschliche Verhältnisse erst aufzubauen. "Ein starkes Gefühl eigener autonomer Identität ist nötig, damit man als menschliches Sein zu dem anderen in Beziehung treten kann. Sonst bedroht jede Beziehung das Individuum mit dem Verlust der Identität. Eine Form diese Verlustes kann Verschlungenwerden genannt werden. Hierbei fürchtet das Individuum Bezogenheit als solche mit allem und jedem oder sogar mit sich selbst, weil die Unsicherheit über die Stabilität seiner Autonomie es in jeder Beziehung ständig mit dem Verlust seiner Identität und Autonomie befürchten läßt" (LAING 1976, 37). Selbstidentität ermöglicht somit Gruppenidentität oder beide sind zwei Dimensionen der gleichen subjektiven Realität als individuelle Identität. Es bedeutet daher auch kein allgemeines paradoxes Verhältnis, daß jedes Individuum in einer kollektiven Lebenspraxis die eigene individuelle Identität und wie die anderer anerkennt. Sie sind ja die Voraussetzungen für soziale Beziehungen und soziale Gleichheit, da so die konkrete Vereinigung von Unterschieden erst möglich ist. Eine kollektive Lebensweise kann nur auf individueller Autonomie basieren, da sie das notwendige Korrektiv zu möglichen Herrschaftsbeziehungen in Gruppen darstellt. Gruppenidentität bedeutet daher kein prinzipiell paradoxes Verhältnis, sondern die konkrete Versöhnung der zwei Dimensionen individuelle Autonomie und gesellschaftliche Existenz des einzelnen im Bewußtsein der Tatsache, daß jeder allein ist. In der Praxis kollektiver Identität wird eben das Gemeinsame primär und individuelle Verschiedenheit für bestimmte Handlungszusammenhänge irrelevant. Nach dieser Seite hin wird die Beziehung zwischen mit sich

identischen Individuen nicht paradox. Sie gilt allgemein nur im Kontext von Rollenspielern, die permanent den Zwang zur Abgrenzung in sich tragen: "Das Ich kann seine Identität gegenüber anderen wahren, indem es in allen relevanten Rollenspielen das paradoxe Verhältnis, dem anderen gleich und doch von ihm absolut verschieden zu sein, zum Ausdruck bringt und sich als derjenige darstellt, der seine Interaktionen in einem unverwechselbaren lebensgeschichtlichen Zusammenhang organisiert" (HABERMAS 1976, 24).Selbstidentität und Gesellschaftlichkeit bedingen sich wechselseitig und korrigieren sich.

Daher argumentiert LAING, daß individuelle Identität prinzipiell zweidimensional ist: "Natürlich kann ein Mensch ... nicht real sein, wenn er nicht zweidimensional ist, keine zweidimensionale Identität in der Verbindung von Identität-für-andere und Identität-für-sich-selbst etabliert hat, wenn er nicht sowohl objektiv wie subjektiv existiert, sondern nur eine subjektive Identität, eine Identität für sich selbst hat" (1976, 81). Die Bedeutung der Identität-für-andere liegt darin, daß der einzelne in ihnen ein Korrektiv für Selbstvorstellungen, Illusionen und die Basis für Weiterentwicklung seiner Handlungsfähigkeit findet. Die Leugnung objektiver Realität kennzeichnet die Persönlichkeitsstruktur, die mit dem Begriff Selbstkonzept beschrieben wird. Realitätsleugnung hilft gleichzeitig, die Ansprüche, Illusionen und Selbstüberschätzungen des Egos aufrechtzuerhalten. Aus der Ego-Identität resultiert gerade der innere Widerstand, an den objektiven Lebensbedingungen und von anderen Kritik und Sichtweisen zu erfahren, die auch das Selbstgefühl real werden lassen. Die Identität-für-andere kann aber nur durch konkrete Auseinandersetzung, durch verbindliches Handeln mit anderen erfahren werden, da sie sonst wiederum nur der subjektiven Interpretation unterliegt: Das individuelle Selbst muß nach außen realisiert werden, damit es auch identifizierbar wird für andere. Konformität ver-

hindert dagegen realistische Identitätsbildung, da sie nur erwartungsgemäßes Handeln produziert. Widersprüche zwischen Individuum und sozialer Existenz sind daher konstitutiv für Identitätsbildung.

Die Bedeutung der Zweidimensionalität für seelische Gesundheit hebt LAING hervor, "da ein Gefühl der Identität die Existenz eines anderen erfordert, von dem man gekannt wird, und eine Verbindung der Erkennung durch diese andere Person mit der Selbsterkennung des eigenen Selbst. Es ist nicht möglich, unbeschränkt geistig gesund weiterzuleben, wenn man versucht, ein Mensch zu sein, der von allen anderen getrennt ist und ausgekuppelt sogar aus einem großen Teil des eigenen Seins" (1976, 119). Ebenso betont ERIKSON die Einheit von Selbstidentitätsbildung und kollektiver Identität, "denn wir haben es mit einem Prozeß zu tun, der im Kern des Individuums 'lokalisiert' ist und doch auch im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet" (1974^2, 18).

Die gesellschaftliche Grundstruktur als Zusammenhang individueller Warenbesitzer und die daraus resultierenden sozialen Verhältnisse wie Leistungszwänge bedingen Störungen der Identitätsbildung. Die Reaktionen der Individuen drücken sich aus in einer geschlossenen Persönlichkeit, die sich sozial isoliert. Dadurch dürfte auch deutlich werden, welche Selbstveränderungen es erfordert, eine vollentwickelte individuelle Identität zu bilden, die Voraussetzung und Basis kollektiver Identität ist: "Sie ist zu umschreiben als Bewußtsein und psychische Orientierung jedes einzelnen, die von vornherein und in ihrer Gesamtstruktur auf die kollektiv organisierte Lebensproduktion ausgerichtet ist und diese aktiv mitträgt, und zwar nicht nur in der äußerlichen Form der Arbeit, die für uns normalerweise mit dem Begriff der Arbeit verbunden ist, sondern auch in den Formen der Arbeit, die für uns als geistige und psychische Arbeit, als

Aufmerksamkeit und Verantwortlichkeit und Verständnis für den Gesamtzusammenhang eine separate Existenz haben" (MÖLLER 1977, 241f).

In einer theoretisch materialreichen Arbeit untersucht TATSCHMURAT (1980) den Prozeß individueller Identitätsbildung unter besonderer Berücksichtigung der weiblichen Identitätsproblematik. Ihr theoretischer Ausgangspunkt ist die Bestimmung der allgemeinen Charakteristika menschlicher Vergesellschaftung, wie sie im Rahmen der funktional-historischen Analysen der kritischen Psychologie entstanden sind. Der zentrale Zusammenhang zwischen Identitätsgenese und gesellschaftlicher Lebenspraxis besteht daher in der Teilhabe an gesellschaftlicher Arbeit: "Identität konstituiert sich in dem Maße, wie Teilhabe an gesellschaftlicher Arbeit möglich ist, während gleichzeitig gesellschaftliche Arbeit durch das durchschnittlich erreichbare Niveau individueller Identität strukturiert wird.

Ich habe versucht, deutlich zu machen, daß dies nicht als Kausalbeziehung zu verstehen ist, sondern als ein historisch sich vollziehender Prozeß, welcher vor allem von zwei großen Entwicklungslinien bestimmt wird: von der phylogenetischen Gewordenheit menschlicher Sozialstruktur und der Herausdifferenzierung spezifischer Bedürfnisstrukturen" (TATSCHMURAT 1980, 203).

Die zentrale Relevanz der Arbeit für Identitätsbildung als Voraussetzung individueller Unabhängigkeit und Integration in die gesellschaftliche Reproduktion, durch die individuelle Handlungsfähigkeiten und gesellschaftliche Erfahrungen vom Individuum angeeignet werden können, ist unbestritten. Zu problematieren ist hingegen schon bei historisch-aktueller Sichtweise, daß die Teilhabe am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß zum Hauptfaktor für Identitätsgenese postuliert wird, da sie doch wesentlich auch eine individuelle Konstruktionsleistung darstellt.

Die historische Tatsache, daß die spezifische Form der gesellschaftlichen Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft und ihre Organisationsweise Identitätsbildung stören und verhindern, wird von TATSCHMURAT untersucht. Welchen Stellenwert hat aber dann die Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeit für Identitätsbildung? Unter den herrschenden historischen Arbeitsbedingungen kann es nur bedeuten, über verstärkte Leistungsanstrengungen, also durch Erhöhung des Leistungszwanges, "in Richtung auf Erweiterung der gesellschaftlichen Integration und kooperativen Kontrolle der menschlichen Lebensbedingungen und damit schrittweisen Erweiterung der Bedürfnisbefriedigung auf höherem Niveau (1980, 176) voranzuschreiten. Abgesehen von den Abstraktionen, die in einer erhöhten Bedürfnisbefriedigung enthalten sind, muß man fragen, wie in der bloßen Interessengruppenorganisation, die die kooperative Grundstruktur von Gruppen in der bürgerlichen Gesellschaft datstellt, ob Gewerkschaft oder politische Partei, individuelle Identität aufbaubar ist, da sie doch konstitutiv auf menschlichen Baziehungen basiert. Oder haben die Mann-Frau-Beziehungen und andere soziale Verhältnisse außerhalb des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses keine Identitätsrelevanz? Die Reduktion der Subjektivitätsentfaltung auf den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß bedeutet eine Abstraktion gegenüber menschlicher Lebenspraxis (MARX, MEW-E, 524). Die absichtliche Verwendung des Wortes menschlich verweist auf nichts anderes, als daß die gegenwärtige Struktur von Kooperation und gesellschaftlicher Integration genau auf den Mechanismen beruht, die als Rivalität und Konkurrenz Merkmale bürgerlicher Identität darstellen. An welche Adresse richtet sich dann die Identitätsaufforderung, sich durch erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeit "Ich-Stärke und Selbstbewußtsein" (1980, 176f) zu erwerben?

Einschränkend weist dann doch TATSCHMURAT darauf hin,

"daß menschliche Identität nie ganz ... in der Teilhabe an gesellschaftlicher Arbeit aufgeht ..." (1980, 205). Unter den herrschenden Arbeitsbedingungen und innerhalb der gesellschaftlichen Grundstruktur individueller Warenbesitzer ist ja Identität gerade außerhalb dieser sozialen Verhältnisse erst verwirklichbar und wird andererseits dann die Voraussetzung für eine Veränderung der gesellschaftlichen Arbeitsorganisation. Wie aber in einer veränderten Gesellschaftsformation Identitätsbildung aussieht, kann dieser überlassen bleiben, wenn man systematisch historisch verfährt. Zumindest kann von einer Grundbedingung nicht abgesehen werden, die gegen das Abstraktum Teilhabe am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß gerichtet ist, daß Identitätsbildung wesentlich Arbeit an sich selbst bedeutet und dies eben nicht mit einem äußerlichen Arbeitsverständnis vereinbar ist, das aus der Nichtexistenz einer kollektiven Lebensorganisation resultiert.

Identitätsbildung und Gesellschaftlichkeit sind konkret vielschichtiger, als daß sie auf den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß reduziert werden könnten.

Der zweidimensionale Charakter individueller Identität als Verhältnis von Selbstidentität und gesellschaftlicher Realität wurde bisher allgemein bestimmt. Er entsteht durch das In-Beziehung-Setzen meiner Identität-für-andere zu meiner Selbstidentität. Dadurch kann die eigene Selbstidentität korrigiert und weiterentwickelt werden, indem der einzelne seine gesellschaftliche Bedeutung zum Gegenstand der Selbsterkenntnis macht und die soziale Realität als objektives Kriterium seiner Selbstentfaltung nützt. In einer kooperativen gesellschaftlichen Lebenspraxis ist dieser Sachverhalt kein Gegenstand besonderer Reflexion, da er sich selbstverständlich durchsetzt. In warentauschenden Gesellschaften wird aber aufgrund der Rivalitätsbeziehungen ein Durchsetzen gegen die soziale Bedeutung der eigenen Identität praktiziert, da jeder seine Interessen wahrnimmt.

Außerdem wird dem einzelnen die Ablösung von der gesellschaftlichen Lebenssicherung ermöglicht, indem er aufgrund seiner Geldfreiheit private Isolation und aufgrund individueller Interessenausrichtung als berufliche Karriereorientierung kein Verhältnis zwischen Selbstidentität und sozialer Realität herstellt.

Dieses reflexive Verhältnis der Identitätsbildung verwirklicht der einzelne in seiner Interaktion mit der Umwelt. Konkret wird der Begriff der Interaktion erst, wenn die faktisch dabei ablaufenden Handlungen betrachtet werden, denn sonst bleibt Interaktion formal. Grundlegend lassen sich zwei Tätigkeitsbereiche unterscheiden, in denen jedes Individuum zur gesellschaftlichen Realität in Beziehung tritt: Zwischenmenschliches und gegenständlichesHandeln. Zwischenmenschlichkeit stellt die unmittelbare Auseinandersetzung des einzelnen mit anderen dar, die von sprachlicher Kommunikation (symbolischer Interaktion) zur sinnlichen Gemeinsamkeit reicht. Sie ist das ganze Spektrum zwischenmenschlicher Austauschmöglichkeiten und Vereinigungen. In der Ontogenese steht die körperliche Zärtlichkeit also mütterliche Liebe und die Ernährung im Zentrum der ersten Umweltbeziehungen des Säuglings und Kleinkindes. Zwischenmenschliche Handlungsfähigkeiten wie Liebesfähigkeit, kritische Solidarität und Universalität setzen voraus, Selbstidentität zu entwickeln und zu verallgemeinern. Dadurch wird individuelle Identität über die engen Grenzen des persönlichen Lebensraumes, der von der jeweiligen Lebensgemeinschaft, Nation und Gesellschaftsformation gebildet sein kann, hinausgeführt und sozial im universellen Sinne des Begriffs. Zwischenmenschliches und gegenständliches Handeln sind getrennt durch die historische Arbeitsorganisation und durch die gesellschaftliche Grundstruktur, Deshalb können sie auch so als analytische Gegenstände ins erkennende Bewußtsein treten.

Gegenständliches Handeln stellt eine mittelbare Beziehung zur gesellschaftlichen Realität her. Sie ist durch die soziale

Beziehung auf die Produktion des einzelnen, also durch seine Arbeit vermittelt. Arbeit bedeutet die Vergegenständlichung des Individuums in seiner Auseinandersetzung mit der objektiven und subjektiven Natur, die für die gesellschaftliche Lebensreproduktion angeeignet werden muß. So existiert Arbeit als Aneignung der objektiven und als Aneignung der subjektiven Natur, die Gegenstand der Sozialwissenschaften ist. Arbeit wird historisch vereinseitigt auf die Produktion von Waren und Lohnarbeit. Durch den Arbeitsprozeß tritt der einzelne über die Herstellung von Produkten mit der gesellschaftlichen Realität in Beziehung. Aufgrund der gesellschaftlichen Form der gegenwärtigen Produktionsweise als Warenproduktion stellt der einzelne keine Gegenstände für sich und andere her, sondern sie besitzen im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß die Form von Waren, die allein für den Austausch produziert werden. Dadurch wird aber für den einzelnen der gesellschaftliche Bezug verformt und nicht mehr konkret erfahrbar. Der konkrete Ausdruck der Verformungen im Arbeitsprozeß als Leistungszwänge, Arbeitskraftverschleiß, Entsubjektivierung durch Spezialisierung etc. reduziert zusätzlich das Herstellen von Beziehungen schon im Arbeitszusammenhang.

Trotz der historischen Verformung des Arbeitsprozesses kann nicht von einer völligen Auflösung der Bedeutung der Vergegenständlichungen für die individuelle Identitätsbildung ausgegangen werden, weil Arbeit immer an Subjektivität gebunden ist und weil die reflexive Struktur menschlichen Handelns die Identitätsproblematik aufwirft, denn "der Mensch macht seine Lebenstätigkeit selbst zum Gegenstand seines Wollens und seines Bewußtseins. Er hat bewußte Lebenstätigkeit. Es ist nicht eine Bestimmtheit, mit der er unmittelbar zusammenfließt" (MARX, MEW-E, 516). Der subjektive "Faktor" ist nicht elminierbar. Die Reduktion notwendiger Arbeit im gesellschaftlichen Produktionsprozeß wie ihre Sinnentleerung erfordern in Zukunft eine Neuorganisation individueller Tätigkeit, da gegenständliches Handeln für die Entwicklug von Un-

abhängigkeit und individueller Identität konstitutiv ist: Im Vergegenständlichungsprozeß erfährt ebenso das Individuum sich selbst in seiner Handlungsfähigkeit und entwickelt sie weiter; im Produkt kann es seine Fähigkeiten anschauen und sich der eigenen Entwicklung bewußt werden. Der Prozeß der Vergegenständlichung und der Prozeß des Gebrauchs des Produkts durch andere ermöglichen Identitätserfahrungen.

Dieser Prozeß der gegenständlichen Identitätsbildung soll im folgenden untersucht werden. Im Prozeß der Vergegenständlichung steht das Handlungsziel als vorgestellter Gegenstand am Anfang. In ihm ist zweidimensional die subjektive Bedeutung des Gegenstandes wie eine hypothetische objektive Bedeutung über den Nutzen des Gegenstandes für andere enthalten.

Im Vergegenständlichungsprozeß selbst kann schon die objektive Bedeutung überprüft werden, indem in verschiedenen Zwischenstadien der soziale Nutzen kontrolliert wird. Nach Beendigung des Arbeitsprozesses kann der eigentliche gesellschaftliche Nutzen an der objektiven Bedeutung oder Sinnhaftigkeit des Produkts für andere erkannt werden. Subjektive und objektive Bedeutung werden so wechselseitig korrigierbar und Diskrepanzen können vom Individuum integriert bzw. verarbeitet werden. Diese Integrationsleistung unterscheidet erst Anpassungsprozesse von gegenständlicher Identitätsbildung, die so dialektisch verläuft: Nicht nur die gesellschaftliche Seite bestimmt das Handeln des Individuums, sondern es bestimmt gleichzeitig deren Handeln mit.

Durch die Erfahrung der eigenen Bedeutungshaftigkeit, die aufgrund des objektiven Sinns meines Handelns konkret wird, kann das Individuum Selbsterfahrungen machen, die sich als Selbstwertgefühle und Selbstvertrauen psychisch manifestieren. Bloße Anpassung ermöglicht derartige Erfahrungen nur eingeschränkt, weil das Moment der subjektiven Bedeutungshaftigkeit fehlt. Deshalb kann auch kein Integrationsprozeß statt-

finden, sondern es erfolgt die Verknüpfung von Selbstwertgefühlen mit allein äußeren Standards, durch die das eigene Produkt beurteilt wird. Auch auf diesem Wege konstituiert sich die geschlossene Persönlichkeit. Im Prozeß des Gebrauchs des jeweiligen Produkts durch andere wird meine Identität-für-andere in bestimmter Weise erkennbar und hergestellt. Im zwischenmenschlichen Handeln ereignet sich der gleiche Identitätsbildungsprozeß. Im Prozeß der Vergegenständlichung erfährt das Individuum seine Fähigkeiten zur materiellen Selbstverwirklichung. Aber durch die dazwischengeschobenen Bewertungen des eigenen Gegenstandes, wie er in Schulnoten, institutionellen Beurteilungen, Qualifikationsnachweisen und vor allem im Geldquantum für die Arbeitskraft erscheint, wird die objektive Bedeutung abstrakt (OTTOMEYER 1976, 58ff). Selbstwertgefühle und Identitäten-für-andere werden dadurch an Wertkriterien und Wertdingen festgemacht: Das Haben als Ersatz der Identität-für-andere konstituiert so eine dinglich-statische Identitätsform. Individueller Besitz wird daher Sinn-Bild für die gesellschaftliche Dimension individueller Identität.

Die Selbstidentität des einzelnen geht natürlich aufgrund seiner sozialen Existenz niemals ganz in einer dinglichen Selbsterfahrung auf. Sie ermöglicht ihm aber den sozialen Rückzug und die Aufrechterhaltung einer wertgebundenen Identitätsform, die schon durch die Vorstellung des Verlusts materieller Güter zentral erschüttert wird. Gleichzeitig ist das Individuum dann psychisch-strukturell an der Aufrechterhaltung von Privateigentum interessiert. Eine dinghafte Identitätsform kann allein in der Vermehrung des individuellen Besitzes in der Konkurrenz sein Selbstwertgefühl erhalten.

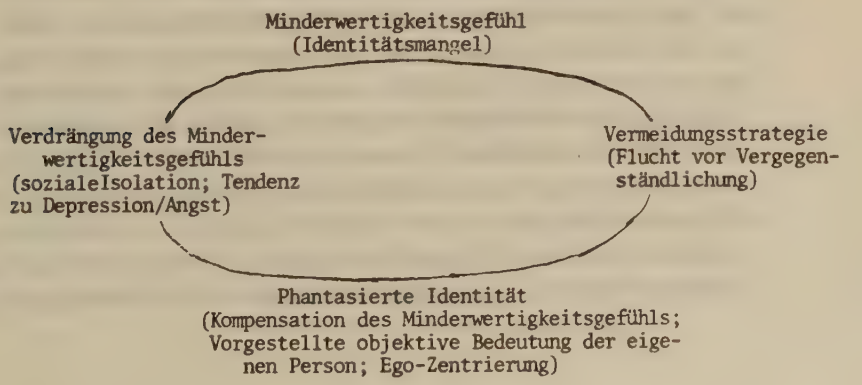
Die Bedeutung des Vergegenständlichungsprozesses für individuelle Identitätsbildung läßt sich an dem Verhalten von Arbeiterinnen selbst noch unter den restriktiven Bedingungen von Fließbandtätigkeit aufzeigen (WELTZ/DIEZINGER/LULLIES/MARQUARDT 1979). Das Problem, welchen objektiven Sinn die

eigenen Näharbeiten besitzen, beschäftigte die einzelnen so, daß sie Vorstellung über den Nutzen der eigenen Tätigkeit entwickelten, um darüber sich Selbsterfahrungen für eigene Selbstwertgefühle und minimale Identitätserfahrungen zu verschaffen. Es läßt sich daraus folgern, daß die Ferne zur objektiven Bedeutungserfahrung für das eigene Produkt abstrakte und phantasierte Identitätsprozesse bedingt.

An einem anderen Handlungszusammenhang läßt sich eine ähnliche Identitätsgenese im Kontext der Vergegenständlichungsproblematik aufzeigen. Durch unrealistische und übersteigerte Zielsetzungen hindern sich Individuen daran, ihre Selbstrealisierung als Vergegenständlichungen zu leisten. Durch die mangelnde objektive Bedeutungserfahrung können die Ziele oder Ansprüche nicht korrigiert und umgesetzt werden. Die tiefenpsychologische Komponente dieses Verhaltens ist das Minderwertigkeitsgefühl: "Die extreme Arbeitslähmung ist die logische Folge eines starken Minderwertigkeitsgefühls; in Fällen der Regression bis zum Ur-Mißtrauen erstreckt es sich auf alles, was man mitbekommen hat. Dieses Minderwertigkeitsgefühl entspricht natürlich fast niemals einem wirklichen Mangel an Begabung, sondern der unrealistischen Forderung eines Ich-Ideals, das nur durch Allmacht und Allwissen zu befriedigen wäre" (ERIKSON 1966, 185). Das Minderwertigkeitsgefühl ist ein Resultat des individuellen Entwicklungsprozesses, in dem das Kind Urvertrauen und liebende Anerkennung nicht erfuhr. Durch die Nichtrealisierbarkeit der übersteigerten Ziele verliert der einzelne die Unterscheidung zwischen Ziel und objektiver Realität oder zwischen Ziel und Motiv im Sinne von LEONT'EV (1977). Das Individuum bezieht sich so in einem psychischen Zirkel immer wieder auf sich selbst ohne die objektive Korrektur gesellschaftlicher Realität. Dadurch kann der einzelne im gegenständlichen Handeln kein reales Selbst und reales Selbstgefühl entwickeln, um seine Identität zu entfalten. Die Eindimensionalität des Ideal-Selbst resultiert daher aus der Kompensation des Minderwer-

tigkeitsgefühls durch übersteigerte Ansprüche sowie aus dem Mangel an Vergegenständlichungserfahrungen, die erst eine Erkenntnis der Identität-für-andere ermöglichen. Das hartnäckige Festhalten an den Überansprüchen stellt gleichzeitig eine Form des Egozentrismus dar, da es dem einzelnen in seinem Ideal-Selbst nur um die subjektive Existenzform geht und soziale Realität irrelevant ist: Sie hat nur Bedeutung als Bestätigung der eigenen Ansprüche und Identitätsdefinition. Diese Form des Egozentrismus, die sich im Ideal-Selbst und seinen Allmachtansprüchen ausdrückt - wir haben diese Psychostruktur im Kontext der historischen Identitätsform (Pkt.6) als Ego-Struktur bezeichnet -, kann als Erwachsenen-Egozentrismus bestimmt werden. Seine Genese reicht aber bis in die Kindheit zurück (z.B. JACOBSON 1978). Dieses Handeln mündet generell in soziale Isolation. Die objektiven Anforderungen werden negiert und vermieden. Die Vermeidungsstrategie, sich nicht zu vergegenständlichen und dabei die individuelle Egostruktur praktisch zu überprüfen und zu widerlegen, wird durch die psychischen Widerstände systematisch kontrolliert. Für den Identitätsbildungsprozeß bedeutet dies eine Identifikation mit den eigenen phantasierten Handlungsfähigkeiten und den darin eingeschlossenen Vorstellungen über ihre gesellschaftliche Relevanz. Aus diesem Zirkel der Handlungsvermeidungen entsteht dann eine phantasierte Identität.

Zirkel phantasierter Identität



In der interaktionstischen Identitätskonzeption wird eine Lösung der Zweidimensionalität individueller Identität durch die Herstellung eines psychischen Gleichgewichts durch Identitätsbalance unternommen. Personale und soziale Identität bilden die zwei Pole der individuellen Identität, die im Mysterium der "Ich-Identität" als "Phantom uniqueness" vereint wird (KRAPPMANN 1969, 77f). Diese Kategorie geht auf HABERMAS zurück, der die Balance der beiden Pole dadurch kennzeichnen will. "Habermas bestimmt rollentheoretisch die 'Ich-Struktur' mit Hilfe der Begriffe der 'personalen' und 'sozialen Identität' - Begriffe, die er von GOFFMAN übernommen hat. Die 'personale Identität' äußert sich in der Einheit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte, die 'soziale Identität' in der Zugehörigkeit ein und desselben Individuums zu diversen Bezugsgruppen. Die 'personale Identität' sichert 'vertikal' die Konsistenz des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs, 'soziale Identität' garantiert 'horizontal' die Erfüllbarkeit der differierenden Ansprüche aller Rollensysteme, denen die Person zugehört. 'Ich-Identität' ist für HABERMAS nun die Balance von 'sozialer' und 'personaler Identität'" (DUBIEL 1973, 18).

Identität des Individuums definiert KRAPPMANN soziologisch als Fähigkeit zur Teilhabe an 'Kommunikation und gemeinsamen Handeln': "Die vom Individuum für die Beteiligung an Kommunikation und gemeinsamen Handeln zu erbringende Leistung soll hier mit der Kategorie der Identität bezeichnet werden. Damit das Individuum mit anderen in Beziehung treten kann, muß es sich in seiner Identität präsentieren; durch sie zeigt es, wer es ist. Diese Identität interpretiert das Individuum im Hinblick auf die aktuelle Situation und unter Berücksichtigung des Erwartungshorizontes seiner Partner. Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und

Bedürfnissen, die in aktuellen Situationen auftreten, dar" (KRAPPMANN 1969, 8f). Und die Grundthese für die Identitätsbildung lautet, "... daß Identität grundsätzlich in Situationen mit devergierenden und sich wandelnden Erwartungen aufgebaut werden muß" (KRAPPMANN 1969, 92).

Die interaktionistische Identitätskonzeption, die auf G.H. MEAD und seine Schüler zurückgeht, wird bei KRAPPMANN aus "der Inkonsistenz der Normsysteme und den Widersprüchlichkeiten zwischen den Handlungskontexten in sozialen Systemen (1969, 10) begründet. Dieser Ausgangspunkt stellt Identität als ein jeweilig in Interaktionsprozessen wieder neu auszuhandelndes Balanceverhältnis zwischen personaler und sozialer Selbstdefinition dar. Selbst-Identität und gesellschaftliche Realität werden aber dadurch nicht in einer ontogenetischen Betrachtung als wechselseitige Voraussetzungen gesehen. Beide Dimensionen können erst neu integriert werden zu einer psychischen Struktur, wenn Selbst-Identität schon relativ ausgebildet ist. Dadurch ist Identitätsbildung nicht permanentem Aushandeln ausgesetzt, sondern sie schafft erst die Möglichkeit zur selbstbewußten Interaktionsteilnahme.

Ebenso kann die gesellschaftliche Seite nicht zur Identitätsbildung beitragen, wenn sie nur als Inkonsistenzen und Widersprüche dem einzelnen gegenüber auftritt. Dadurch ist die Voraussetzung für Identitätsbalance entzogen, denn ohne individuelle Identitätsbildung gäbe es keine Balancepole. Wie kann also unter genetischem Aspekt eine Balanceidentität als Ich-Identität entstehen, wenn sich personale Identität (hier unterstellen wir eine strukturelle Gleichheit zur Selbstidentität, um den Gedankengang nicht zu komplizieren) unter den gesellschaftlichen Widersprüchen gar nicht entfalten kann? Personale Identität müßte ja vom Individuum erst entwickelt werden, um dann eine Balanceidentität zu realisieren. Aber ihre Entwicklung erfordert eine andere gesellschaftliche Realität. Es muß somit in der gesellschaftlichen Realität ebenso nichtwidersprüchli-

che und konsistente Entwicklungsbedingungen geben, die später dem einzelnen ein solches Balancieren ermöglichen, falls dann noch davon ausgegangen werden kann. Identitätsbildung basiert auf der Kontinuität anderer und ihrer Anerkennung durch sie (ERIKSON 1974, 47). Es wird aber letztlich durch individuelle Identität dann kein Balanceverhältnis der Ich-Identität mehr hergestellt, sondern sie ermöglicht,sich den gesellschaftlichen Widersprüchen auszusetzen, sie zu transformieren und objektive Realität zu integrieren. Das "Phantom" besteht also weniger im Ich-Identitätskenzept als in der Realstruktur dessen, was personale Identität faktisch ist, damit das Individuum zu Balanceakten veranlaßt ist.

Ebenso stellt der Auseinandersetzungsprozeß zwischen Identität-für-mich und Identität-für-andere keinen bloß subjektiven Definitionsablauf dar, der beliebig in der sozialen Interaktion ausgehandelt werden könnte. Arbeit und Vergegenständlichungen sowie gesellschaftliche Bedeutungskriterien für den Gebrauchwert des Gegenstandes sind objektive Voraussetzungen der Identitätsbildung, die kein 'Bargaining' mehr ermöglichen. Gesellschaftliche Strkukturen im Arbeitsprozeß und institutionalisierten Qualfikationsbereich sind objektive Vorgaben für die individuelle Identitätsbildung, in denen der einzelne kaum Modifikationsmöglichkeiten besitzt. Identitätsbildung muß daher auch wesentlich in außerinstitutionellen Bereichen entwickelt werden als individuelle Konstruktionsleistung.

Die Findung eines individuellen Lebensstils als ein Kennzeichen von Identitätsverwirklichung (ERIKSON 1974) erfordert ebenso den Aufbau eines Lebenskreises, in dem eine wechselseitige Anerkennung und Kritik individueller Identitäten möglich ist. Darauf beruht auch ihre lebenslange Entwicklungsorientierung, die quasi natürlich aufgrund des Zusammenschlusses gleich Orientierter geschieht. Das Modell der Identitätsbalance trifft wohl adäquat auf den Individualisten oder das bürgerliche Privatindividuum zu, das in jeder sozialen Lebens-

situation seine Identität gegen andere verteidigen muß, da es sonst seinen Individualismus und seine Privatinteressen nicht aufrechterhalten kann. Individuelle Identitätsentwicklung ist notwendig mit der Aufgabe einer individualistischen Lebenspraxis verbunden, da so erst eine konkrete Verbindung der Zweidimensionalität von Selbstidentität und gesellschaftlicher Realität praktiziert werden kann.

7.3 Aspekte der Identitätsentwicklung

Die Probleme einer theoretischen Systematisierung der Entwicklungsprozesse, die individuelle Identitätsbildung hinreichend erfassen in der Ontogenese, sind noch weitgehend offen. So stellt HABERMAS seine Konzeption der Identitätsentwicklung in der Ontogenese unter der Einschränkung auf, daß es der Untersuchung von Bereichen bedarf, "die bisher begrifflich und empirisch kaum erforscht sind: Im Bereich der Ichentwicklung und der Evolution der Weltbilder einerseits, im Bereich der Ich- und Gruppenidentitäten andererseits" (1976, 13).

Individuelle Identitätsentwicklung verläuft nach Auffassung von HABERMAS in drei Stufen:

1) "Wenn das Kind seine symbiotische Phase verläßt und, zunächst aus der Perspektive von Strafe und Gehorsam, für moralische Gesichtspunkte empfindlich wird, hat es bereits gelernt, sich und seinen Leib von der Umgebung zu unterscheiden, auch wenn es in dieser Umgebung physische und soziale Objekte noch nicht streng auseinanderhält. Dadurch hat das Kind eine gleichsam 'natürliche' Identität gewonnen, die es dem zeitüberwindenden Charakter seines Leibes, also eines grenzerhaltenden Organismus verdankt" (1976, 79).

2) "Erst auf dem zweiten Niveau wird die Identität von der körperlichen Erscheinung der Akteure abgelöst. In dem Maße, wie sich das Kind die symbolischen Allgemeinheiten weniger fundamentaler Rollen seiner Familienumgebung und später die Handlungsnor-

men erweiterter Gruppen einverleibt, wird seine natürliche Identität durch eine symbolisch gestützte Rollenidentität überformt. Körpermerkmale wie Geschlecht, physische Ausstattung, Alter usw. werden in symbolische Definitionen aufgenommen. Auf dieser Ebene treten Akteure als rollenabhängige Bezugspersonen und später auch als anonyme Rollenträger auf" (1976, 79).

3) "Erst auf dem dritten Niveau verwandeln sich die Rollenträger in Personen, die ihre Identität unabhängig von konkreten Rollen und besonderen Normensystemen behaupten können. (...) Darum muß er sein Ich hinter alle besonderen Rollen und Normen zurücknehmen und einzig über die abstrakte Fähigkeit stabilisieren, sich in beliebigen Situationen als jemand darzustellen, der auch angesichts unvereinbarer Rollenerwartungen und im Durchgang durch eine Folge widersprüchlicher Lebensabschnitte den Forderungen nach Konsistenz genügen kann. Die Rollenidentität wird durch Ich-Identität abgelöst; die Akteure begegnen sich, sozusagen durch ihre objektiven Lebenszusammenhänge hindurch, als Individuen" (1976, 80).

Es erscheint in der Stufenfolge dieses Modells eine zu einseitige Verlagerung auf den Rollenaspekt, da darin die konfligierende Dynamik in der individuellen Aneignung gesellschaftlicher Realität zu wenig berücksichtigt wird (vgl. z.B. WILLIS 1979).

Identitätsbildung wird bei ERIKSON (1966) als lebenslanger Prozeß gesehen. Seine Theorie der Identitätsentwicklung steht im Rahmen einer Verbindung von tiefenpsychologischer Entwicklung und gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Er

formuliert aus dieser Synthese eine acht-Stadienfolge der psychosozialen Entwicklung der Persönlichkeit, in deren Kern sich die Identitätsgenese vollzieht. In jeder Phase des Entwicklungsprozesses besteht ein Spannungsverhältnis zwischen "relativer psychosozialer Gesundheit und ... relativer psychosozialer Störung. In der 'normalen' Entwicklung wird das erste dauerhaft überwiegen, wenn auch nie ganz das zweite verdrängen. Die Folge der Stadien ist zugleich die Entwicklungslinie der Komponenten der psychosozialen Persönlichkeit" (ERIKSON 1966, 149). Die eigene Konzeption der Identitätsentwicklung will ERIKSON nur als "Blaupause" verstanden wissen, weil z.B. die so komplizierten Vorgänge der Identitätsentwicklung im Kindheitsalter und der Zusammenhang von psychosexueller und psychosozialer Epigenese nicht berücksichtigt sind. Das Verhältnis von psychosexueller und psychosozialer Entwicklung behandelt er gesondert (ERIKSON 1976[6]) und sieht diese beiden Linien der Epigenese "untrennbar verzahnt".

JACOBSON (1978) orientiert sich in ihrem Modell der Identitätsbildung eng an psychoanalytischen Auffassungen, wobei die Verbindung zu gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen, wie sie ERIKSON versucht, in den Hintergrund treten. Sie geht allerdings grundlegend von einer "doppelten Ausstattung" des einzelnen in der Identitätsbildung aus: "Diese doppelte Ausstattung befähigt ihn, einerseits mit seiner Umwelt in einem Zustand persönlicher und sozialer Beziehungen, wechselseitiger Anpassung und wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung zu leben; auf der anderen Seite ermöglicht sie ihm, sich selbst - wenn nötig mit Kampf - um seiner individuellen Freiheit und seines und seiner Gruppe oder Spezies Überleben willen innerhalb dieser Umwelt zu behaupten" (1978, 42).

Die Identitätsentwicklung wird ausführlich verfolgt über drei Stadien der Persönlichkeitsgenese: 1) Die frühkindliche Phase, die die präodipale und ödipale Entwicklung einschließt. 2) Die Überich-Bildung und Latenzperiode stellen den zweiten Entwicklungszeitraum dar, an den sich 3) Pubertät und Adoleszenz-

periode anschließen. "Nur wenn wir diesen Prozeß durch alle Stadien der Entwicklung in Kindheit und Adoleszenz zurückverfolgen, können wir ... bestimmtere Kriterien hinsichtlich der Voraussetzungen normaler Identitätsbildung und der Ursachen von pathologischen Erscheinungen in diesem Bereich gewinnen. Doch es ist bereits deutlich geworden, daß die Identitätsbildung in jeder Phase die komplizierte Triebentwicklung und langsame Ich-Reifung des Menschen widerspiegeln muß, seine schwierige Überich-Bildung und die verwickelten Schicksale jener Objektbeziehungen und Identifizierungen mit seiner Familie und seinem sozialen Milieu, auf die sich ein individuelles persönliches, kulturelles, soziales Leben als Erwachsener in und mit seiner Umgebung gründet" (JACOBSON 1978, 43).

Identitätsbildung definiert JACOBSON als einen Prozeß, "in dem sich die Fähigkeit bildet, die gesamte psychische Organisation - trotz ihrer wachsenden Strukturierung, Differenzierung und Komplexität - als eine hochindividualisierte, aber kohärente Einheit zu erhalten, die auf jeder Stufe der menschlichen Entwicklung Gerichtetheit und Kontinuität besitzt" (1978, 38). Durch ihre Ich-theoretische Ausrichtung sieht sie Identitätsentwicklung als zentral abhängig von den synthetisierenden Leistungen des Ich, durch die einerseits Selbstrepräsentanzen organisiert und von Objektrepräsentanzen abgelöst werden. "Der objektive Prozeß der normalen Identitätsbildung findet auf jeder Entwicklungsstufe seinen Widerhall im normalen subjektiven Identitätsgefühl" (1978, 38).

Kritisch ist gegenüber dieser traditionellen Ich-psychologischen Auffassungen einzuwenden, daß die Trennung von Selbstrepräsentanzen und Objektrepräsentanzen prinzipiell als Entwicklung des Selbst zu sehen ist, indem das Kind einerseits Selbsterfahrungen durch intensive Objektbesetzungen realisieren kann und andererseits durch die Entwicklung

eines "starken" Selbst und Identitätsgefühls fähig wird, von sich aus Objektbesetzungen vorzunehmen: Es wird fähig, zu arbeiten, zu lieben und zur Gruppenidentität. Repräsentanzen des Selbst im Ich sind nicht das Selbst, sondern eben nur seine repräsentierten Bewußtseinsinhalte.

TATSCHMURAT (1980) geht in ihrer Darstellung von Identitätsbildungsprozessen von der Reinterpretation der psychoanalytischen Kategorien, die HOLZKAMP-OSTERKAMP (1976) durchführte, aus und sieht den Entwicklungsprozeß als Entfaltung "der Beziehungen zwischen Ichfunktionen und aktionsspezifischen Energien" (1980, 140). Die Organisation der Ich-Funktion erfolgt dabei durch die Genese des Selbst-Bewußtseins und die des Subjekt-Objekt-Verhältnisses durch Emotionen. Die Herausbildung von Identität in der Auseinandersetzung mit der historisch gewordenen Umwelt wird wesentlich durch zwei "Kräfte" geregelt: Konflikt und Übereinstimmung. "Die Kräfte ... sind zum einen Konflikte und zum anderen Übereinstimmung mit den Anforderungen der sozialen Umwelt. Weder 'Konflikt' noch 'Übereinstimmung' werden direkt für die Persönlichkeitsentwicklung relevant, sondern beide müssen durch spezifische Mechanismen in die Person hereingenommen werden" (1980, 143).

Eine gemeinsame Ausgangsposition eines Verständnisses der Identitätsentwicklung, unabhängig von der theoretischen Herkunft, existiert in folgenden Entwicklungsaspekten: 1) Die besondere Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und der Adoleszenzphase; 2) Die Notwendigkeit von konflikthaften und damit krisenhaften Phasen sowie die Notwendigkeit einer bedürfnisgerechten (ökologischen) sozialen Umwelt; 3) Die Bedeutung der individuellen Integrationsleistung als psychische Selbststrukturierung; 4) Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozeß und erfordert gleichzeitig geschichtliches Kontinuitätsbewußtsein; 5) Identitätsentwicklung ist irreversibel; frühe Schädigungen gehen in die folgenden Phasen mit ein und deformieren diese wiederum;

Identitätsstörungen können durch therapeutische Arbeit revidiert werden und unterliegen keiner unkorrigierbaren Determination.

Wenig Klarheit besteht hingegen über die realen Identitätserfahrungen in den historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen in Kindheit und Jugend, die als Rollenübernahme nur weitgehend abstrakt gefaßt werden. Ebenso sind die konkreten Integrations- und Konstruktionshandlungen, aus denen der einzelne seine Identitätsentwicklung konstituiert, in Relation zu den jeweiligen Lebensbedingungen kaum systematisch dargestellt. Zum Gegenstand wird dabei, welche Fähigkeiten ein Individuum in der psychischen und sozialen Dimension der Identitätsgenese entwickeln muß, um seelische Gesundheit zu erhalten bzw. zu erzielen. Diese steht im Zentrum der Identitätsentwicklung und auf ihr basiert ebenso soziale "Gesundheit".

7.3.1 Zur frühkindlichen Entwicklung

"Der Säugling und die 'Mutterpflege' bilden zusammen eine Einheit. Wenn man die Theorie der Mutter-Kind-Beziehung studiert, muß man gewiß zu einer Entscheidung über diese Dinge kommen, die die wirkliche Bedeutung des Wortes 'Abhängigkeit' betreffen. Es genügt nicht anzuerkennen, daß die Umwelt wichtig ist. ... daß in den frühesten Stadien der Säugling und die mütterliche Fürsorge zusammengehören und nicht auseinandergerissen werden können. Diese beiden Dinge, der Säugling und die mütterliche Fürsorge, lösen sich voneinander in einer gesunden Entwicklung, und eine gesunde Entwicklung, die so vielerlei bedeutet, bedeutet in gewissem Maße eine Loslösung der mütterlichen Fürsorge von etwas, das wir dann den Säugling nennen oder die Anfänge eines aufwachsenden Kindes" (WINNICOTT 1974, 50f).

JAKOBSON verweist auf die Bedeutung der wechselseitigen Identifikationen in der Mutter-Kind-Symbiose für die Entstehung des Identitätsgefühls beim Kind: "Die früheste Beziehung zwischen Mutter und Kind ist wahrhaft symbiotischer Natur, denn nicht nur braucht das hilflose Kind die Mutter zu seiner Versorgung, sondern die Mutter braucht auch das Kind - emotional - zu ihrer eigenen. Benedek ... hat gezeigt, wie sich die Eltern auf jeder Entwicklungsstufe mit den Bedürfnissen ihrer Kinder identifizieren, indem sie ihr eigenes Erleben der jeweiligen Phase wieder in sich aufleben lassen" (1978,67). Die Problematik der Erinnerung an die eigenen Kindheitserfahrungen besteht darin, daß Normen einreflektiert übernommen werden oder eine unverarbeitete Negation der frühkindlichen Selbsterfahrungen das Kleinkind für eigene Wünsche und Bedürfnisse funktionalisiert.

LORENZER (1979) betrachtet die Mutter-Kind-Dyade als primäre Instanz der individuellen Entwicklung, wodurch die

bisherige Annahme der Familie als primäre Sozialisationsinstitution zu revidieren ist. DEUTSCHMANN (1979) führt die Genese von psychischen Störungen verschiedenster Ausprägung "auf Schädigungen des in der Bildung befindlichen kindlichen Ichs in der frühen Mutter-Kind-Symbiose" zurück. Die frühkindliche Erforschung psychischer Störungen dokumentiert ebenso die Bedeutung grundlegender Selbsterfahrungen, die in den Primärprozessen der Mutter-Kind-Beziehung entwickelt werden (MAHLER 1979[2]).

Die intrapsychischen Qualitäten von Primärprozessen sind für den Identitätsbildungsprozeß deswegen so grundlegend, weil sie die "materielle" Selbsterfahrung der inneren Natur darstellen. Durch den Kontakt mit der Mutter werden die Gefühle und Kräfte des Subjektiven als psychophysische Existenz erlebt und dadurch kognitiv repräsentiert für eine "natürliche" Handlungsfähigkeit. Isolation und Trennungsangst führen (BOWLBY 1961; 1976; FROMM 1979), da sie den notwendigen emotionalen Lebenszusammenhang zerstören, zu den Mangelerfahrungen an Selbstwertgefühlen, die für die Identitätsgenese zentral sind. Ebenso bildet die ritualisierte Interaktionsform, die nicht an den Bedürfnissen des Kindes, sondern an sozialen Standards orientiert ist (ERIKSON 1966; 1976[6]), eine Auflösung der Mutter-Kind-Dyade durch die Verhinderung der kindlichen Selbstentfaltung. Dadurch wird die energetische Basis der Handlungsfähigkeit nicht als ein emotionaler Erfahrungsprozeß durch die Interaktion mit der sozialen Realität aufgebaut, sondern von frühester Kindheit an eine Nichtstrukturierung und Behinderung intraindividueller Prozesse sedimentiert. Identitätsreduktion in der Mutter-Kind-Dyade durch eine unsinnliche, lieblose und ritualisierte Beziehung führt zu der Grundlegung eines strukturellen Minderwertigkeitsgefühls. Dadurch werden schon aus diesen Grunderfahrungen heraus Entwicklungsbehinderungen vorprogrammiert.

ERIKSON beschriebt diese Grundlegung der Identitätsgenese in der Mutter-Kind-Dyade als Bildung des Urvertrauens: "Als erste Komponente der gesunden Persönlichkeit nenne ich das Gefühl eines Ur-Vertrauens, worunter ich eine auf die Erfahrungen des ersten Lebensjahres zurückgehende Einstellung zu sich selbst und zur Welt verstehen möchte. Mit 'Vertrauen' meine ich das, was man im allgemeinen als ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens kennt, und zwar in bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer wie die Zuverlässigkeit seiner selbst. Wenn ich davon als einer Ur-Erfahrung spreche, so meine ich damit, daß weder diese noch die später hinzutretenden Komponenten sonderlich bewußt sind, in der Kindheit so wenig wie im Jugendalter. Tatsächlich gehen alle diese Kriterien, wenn sie sich in der Kindheit entwickeln und im Jugendalter integriert werden, in der Gesamtpersönlichkeit auf. Dagegen sind ihre Krisen in der Kindheit und ihre späteren Schädigungen im Erwachsenenalter deutlich abgegrenzt" (1976, 62).

Insbesondere aufgrund klinischer Erfahrungen bestimmt ERIKSON die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung: "Das Ur-Vertrauen ist der Eckstein der gesunden Persönlichkeit; das hat uns die Kenntnis solcher radikaler Regressionen und die Entdeckung der tiefsten und am weitesten in die Kindheit zurückreichenden Schichten bei leichter erkrankten Patienten gelehrt" (1976, 63).

Mangelnde Selbstwerterfahrung aus der frühkindlichen Entwicklung sind in ihrer subjektiven Wirkungsweise nicht gleichzusetzen mit späteren gesellschaftlichen Entwertungsprozessen. Das konkrete Individuum kann selbst aufgrund gesellschaftlicher Entwertung seiner Existenz gerade sich subjektiv als nicht minderwertig, als mit sich identisch erkennen. Diese Differenzierung ist notwendig, um die besonderen Ebenen von individueller Identitätskonstitution adäquat zu erfassen und gleichzeitig Perspektiven des

Handelns subjektiv und objektiv richtig einzuordnen.

Die Bedeutung der Mutter-Kind-Dyade besteht allgemein in der auf Selbstvertrauen basierenden Grundlegung autonomer Handlungsfähigkeit, die sich in der sozialen Dialektik von Abhängigkeit und Selbständigkeit des Kindes entwickelt. Am Beginn der Realitätsaneignung in der Ontogenese stellt die Mutter-Kind-Beziehung das notwendige Vertrauensverhältnis her, das für die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Widerständigkeiten der objektiven Wirklichkeit den subjektiven Hintergrund bildet. "Das erste Jahr nach der Geburt ist der Mensch nämlich noch voll absorbiert von dem Streben nach Sicherheit: Geborgenheit, körperliche Zärtlichkeit, Hautkontakt (nackte Haut an nackter Haut), Wärme, Harmonie, sinnliches Gefühl des Einsseins mit der Umwelt, auf deren Schutz man vertrauen kann, sind neben den Bedürfnissen der Nahrungsaufnahme und -verarbeitung die bestimmenden Grundziele" (SASS 1972, 25f).

Die Handlungsweisen in der Mutter-Kind-Dyade erscheinen relativ eingeschränkt. Hauptakteur ist die Mutter, die auf die Bedürfnisse des Kindes antwortet. Das Eingehen erfordert aber Empathie und Kreativität von der Beziehungsperson, denn die Bedürfnisse des Kindes sind nicht klar kommunizierbar. Daraus resultieren gleichzeitig Verunsicherungen für Mutter und Kind, die erst aufgrund eines Zeitraumes von etwa 1-2 Monaten zu Handlungssicherheit führen. Die Beziehungsarbeit, die in der kindlichen Entwicklung zu leisten ist, kann nicht nur auf Einfühlen und bloßes Versorgen reduziert werden, da Wissen und Erkenntnis gefordert sind für eine positive Entwicklung.

Als Paradoxon der Projektion drückt WINNOCOTT die Antwort und Zuwendung der Mutter aus, die der Säugling als Erfahrung seiner Identität mit sich selbst im Gefühl der Geborgenheit, Lust und Einheit mit der Mutter erlebt. Sie ist identisch mit seinen Bedürfnissen und damit ebenso der

Säugling mit sich selbst, indem er sie befriedigen kann durch die Handlungen der Mutter: Sie spiegelt seine Bedürfnisse.

"Das Paradoxe ist, daß das, was in der Umwelt des Säuglings gut und schlecht ist, in Wirklichkeit keine Projektion ist; aber trotzdem ist es, wenn der Säugling sich gesund entwickeln soll, notwendig, daß ihm alles als Projektion erscheint. Hier finden wir die Omnipotenz und das Lustprinzip in Aktion, wie sie es sicher im frühesten Säuglingsalter sind; und zu dieser Beobachtung können wir hinzufügen, daß das Erkennen eines wahren 'Nicht-Ich' eine Frage des Intellekts ist; es gehört zur extremen Differenzierung und zur Reife des Individuums" (1974, 49).

Man kann diesen Spiegelungsprozeß ebenso als Selbstkonkretisierung bezeichnen, indem der Säugling seinen Körper als natürliche und sichere Basis seiner Existenz durch die soziale Integration erfährt.

Schon vom ersten Moment der sozialen Entwicklung an wird somit die Identität der Mutter zu einem wesentlichen Vermittlungsglied der gesellschaftlichen Realität. Ihre Lebensbedingungen wie Lebensgeschichte drücken sich in der Spiegelung der kindlichen Bedürfnisse notwendig aus (ERIKSON 1976).

Der Prozeß der "Menschwerdung" im Akt der Spiegelung wird auch von MARX beschrieben, wenn er zur Analogie von Wertspiegelung und individueller Identitätsbildung bemerkt: "In gewisser Weise geht's dem Menschen wie der Ware. Da er weder mit einem Spiegel auf die Welt kommt noch als Fichtescher Philosoph: Ich bin ich, bespiegelt sich der Mensch zuerst in einem anderen Menschen. Erst durch die Beziehung auf den Menschen Paul als seinesgleichen bezieht sich der Mensch Peter auf sich selbst als Mensch. Damit gilt ihm aber auch der Paul mit Haut und Haaren, in seiner paulinischen Leiblichkeit, als Erscheinungsform des Genus

Mensch" (MARX, MEW 23, 67, Anm.18). Aus psychoanalytischer Sicht beschreibt MILLER das Grundprinzip der sozialen Spiegelung: "Jedes Kind hat das legitime narzißtische Bedürfnis, von der Mutter gesehen, verstanden, ernstgenommen und respektiert zu werden. Es ist darauf angewiesen, in den ersten Lebenswochen und Monaten über die Mutter verfügen zu können, sie zu gebrauchen, von ihr gespiegelt zu werden" (1979, 59; Hervorh.W.H.).

Die Vernachlässigung der Bespiegelung des Kindes als Anerkennung und Bekräftigung seines werdenden Selbst tritt in der späteren Identitätsbildung als Reduktion von autonomer Handlungsfähigkeit in Erscheinung, weil die Ablösung von der Bindung an die Mutter in der Kindheitsentwicklung nicht geglückt ist. Hier wird auch eine Handlungsform schon angelegt, die in der späteren Entwicklung zu einer weiteren Bedingung für externe Verstärkung und damit für auf Anpassung gerichtete Handlungsweisen wird. Frühkindliche Entwicklungsbehinderungen ergänzen sich mit späteren und kumulieren als Pseudo-Identität im Erwachsenenalter, wenn Leistungsidentität und Aktivismus das psychische Selbstwertdefizit kompensieren.

Eine differenzierte Darstellung der Mutter-Kind-Dyade findet sich bei WINNOCOTT (1974, 47-71). Die Mutter-Kind-Theorie faßt er so zusammen:

"1. Das Säuglingsalter wird untersucht; das ist nicht das gleiche wie eine Untersuchung primitiver psychischer Mechanismen.
2. Der Hauptzug des Säuglingsalters ist Abhängigkeit; diese wird in bezug auf die 'haltende' Umwelt erörtert.
3. Jede Untersuchung des Säuglingsalters muß in zwei Teile geteilt werden:
a) Säuglingsentwicklung, die durch genügend gute 'Mutterpflege' erleichtert wird;
b) Säuglingsentwicklung, die durch eine 'Mutterpflege' verzerrt wird, die nicht gut genug ist.
4. Man kann sagen, das Ich des Säuglings sei schwach, aber in Wirklichkeit ist es stark, weil die 'Mutterpflege' eine Ich-Stützung bietet. Wo die 'Mutterpflege' versagt, tritt

die Ich-Schwäche des Säuglings zutage.
5. Prozesse in der Mutter (und im Vater) bringen bei Gesunden einen besonderen Zustand mit sich, in dem die Eltern auf das Kind ausgerichtet und so in der Lage sind, der Abhängigkeit des Säuglings gerecht zu werden. Es gibt auch eine Pathologie dieses Prozesses.
6. Es wird auf die verschiedenen Weisen aufmerksam gemacht, wie diese Bedingungen, die dem innewohnen, was hier als 'haltende' Umwelt bezeichnet wird, in der Übertragung auftauchen können oder nicht, falls der Mensch später in eine Analyse kommt" (1974, 71).

Aktivitäten des Säuglings/Kleinkindes und die Handlungen der Mutter bilden eine dyadische, fast symbiotische Einheit, in der die Behandlung des Kindes durch die Mutter die Interaktionsform ausmacht, die LORENZER (1977) als den Vermittlungsprozeß von Ontogenese und sozial-struktureller Formung sieht. In einer am Subjekt orientierten Betrachtung der Mutter-Kind-Dyade für die individuelle Identitätsbildung, die prinzipiell im Säuglingsalter auch mit der Identitätsbildung der Mutter interagiert, ist die Tätigkeit des Kindes auch als ein Hauptakteur mit einzubeziehen: Es reagiert nicht bloß, es agiert ebenso. Dabei sind die angeborenen Fähigkeiten als Voraussetzungen zu betrachten. Ihre Betätigung ist für das Kind selbst ein notwendiger Aneignungsprozeß der Umwelt. Sie besteht zunächst in der "sozialen Figur" der Mutter, die sich um den 8. Monat zu einer individuellen Beziehungsperson für das Kind entwickelt.

Die ethologische Betrachtungsweise von BOWLBY (1961) läßt die Aktivitäten des Säuglings, die in der Phylogenese sich als angeborene Fähigkeiten (HOLZKAMP 1973) herausgebildet haben, nicht als solche erscheinen, sondern sie werden nur als "instinktive" Reaktionsmechanismen" betrachtet. Unter psycho-sozialem Aspekt sind sie einerseits angeborene Fähigkeiten als biologische Voraussetzungen. Andererseits erhalten sie in der sozialen Interaktion Mutter-Kind einen qualitativ anderen Charakter, indem sie die Handlungen der

Mutter ebenso beeinflussen. Eine nur äußerliche ethologische Feststellung der Aktivitäten des Säuglings als Vergleich Kind-Säugetiernachkomme ermöglicht nur objektivierte Unterscheidungen. Dadurch wird aber der spezifische Aktivitäts- und Intentionsaspekt frühkindlicher Tätigkeiten verfehlt. Diese kindlichen Aktionen sind zwar noch eingeschränkt, genügen aber keinem Modell des Reiz-Reaktionsschemas (MAHLER 1979[2]).

BOWLBY beschreibt Saugen, Anklammern und Folgen als angeborene Fähigkeiten, zu denen er die sozialen Komponenten hinzufügt: "Säuglinge lieben menschliche Gesellschaft. (...) Kinder reagieren zunehmend mehr mit Schwätzen oder Lächeln, wenn Erwachsene in rein sozialer Weise darauf antworten, nämlich indem sie dem Säugling ein wenig Beachtung schenken" (1961, 511). Der subjektive Aktivitätsaspekt des psycho-sozialen Geschehens wird in dieser additiven Sichtweise nicht erfaßt.

Der Prozeß der selbständigen Gegenstandsaneignung basiert somit auf der Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der Mutter-Kind-Einheit. "Der Aufbau der Gegenstandswelt verläuft über eine Ausdifferenzierung der Beziehungen des kindlichen Individuums zu seiner Mitwelt. Personen wie Sachen, belebte wie unbelebte Gegenstände strukturieren sich aus der ursprünglichen Mutter-Kind-Einheit heraus. Diese ist der ontogenetische Grund aller späteren Ausdifferenzierungen" (LORENZER 1977, 189). Im Prozeß der Gegenstandsaneignung erkennt das Kleinkind die funktionalen Bedeutungen von Gegenständen:

"Die erweiterten Einsichten in den allgemeinen Charakter des Aneignungsprozesses erlauben noch eine genauere Explikation der früher dargelegten Einheit zwischen gegenständlichen Bedeutungsmomenten und figural-qualitativen Eigenschaften eines wahrgenommenen Dinges. Solange ein Kind in dem (weitgehend virtuellen) Stadium der bloßen 'Natürlichkeit' seiner Bewegungen mit einem Gebrauchsgegenstand, etwa dem Löffel, wie mit einem bloß vorgefun-

denen, nicht von Menschen gemachten Ding umgeht, hat auch seine Orientierungsaktivität lediglich das Niveau der Erfassung figural-qualitativer Eigenschaften des Dinges. In dem Maße jedoch, wie das Kind seine Tätigkeit der 'objektiven Logik' des Gegenstandes, den in ihm vergegenständlichten allgemeinen Zwecksetzungen anmißt, werden die figural-qualitativen Eigenschaften des Dinges die sinnliche Verkörperung seiner je besonderen gegenständlichen Bedeutungshaftigkeit, umgekehrt werden die gegenständlichen Bedeutungsmomente sinnliche Träger seiner je besonderen figural-qualitativen Beschaffenheit; indem diesem Ding bestimmte figural-qualitative Merkmale zukommen, ist es ein Löffel; da dieses Ding ein Löffel ist, kommen ihm bestimmte figural-qualitative Merkmale zu" (HOLZKAMP 1973, 192).

Die soziale Abhängigkeit der frühkindlichen Identitätsbildung bekundet auch die folgende Aussage: "Der kleinste gemeinsame Nenner, auf dem sich alle Forschungsrichtungen, die mit Säuglingen zu tun haben, treffen können, lautet vermutlich: medizinisch-hygienische Fürsorge und Pflege von Neugeborenen und Kleinkindern, allein ist unzureichend. Sozialer Kontakt und die Möglichkeit, zuverlässige soziale Beziehungen aufzubauen, ist unbedingt erforderlich" (GROSSMANN 1978, 48). Eine detaillierte Konkretisierung der sozialen Beziehungen in der frühkindlichen Identitätsbildung führt aber erst zu einem kritischen Verständnis realer Entwicklungsprozesse.

Auf einen einfachen und doch umfassenden "Nenner" kann die Struktur[1)] der frühkindlichen und darauffolgenden Identitätsbildung gebracht werden, wenn man sie in den drei Komponenten zusammenfaßt: Liebe, Leben bzw. Sexualität und geistige Orientierung. Wenn diese drei Bereiche der psychischen Entwicklung hinreichend und ausgewogen gefördert werden, dann kann von einer geglückten Identitätsbildung gesprochen werden.

---

1) Für diese Mitteilung danke ich Hans-Werner Saß.

7.3.2. Zum schulischen Entwicklungszeitraum: Interpretation und Ergebnisse identitätsrelevanter Erfahrungen in der 7.Klasse einer Hauptschule.

Für den folgenden Analysekontext ist der explorative Charakter der Untersuchung und vor allem die spezifische Stufe der Identitätsgenese als Beginn der Adoleszenzphase einzubeziehen. Der eigentliche individuell relevanteste Identitätsbildungsprozeß beginnt erst mit dem Eintritt in den Arbeitsprozeß, da hier die Notwendigkeit der psychischen Selbststrukturierung in ihrem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Lebensbedingungen erst unausweichlich wird. Die Ablösung vom Elternhaus beginnt erst langsam gegen Ende der Hauptschulzeit und wird vollendet auf der objektiven Seite durch die selbständige Berufstätigkeit. Die materiellen Bedingungen der Berufstätigkeit sind entscheidend, ob die äußere Ablösung praktizierbar ist. Gerade für Hauptschüler und insbesondere für weibliche Jugendliche sind die Lohnverhältnisse selbst noch einmal ein Hindernis ihrer autonomen Entwicklung, da sie in den unteren Verdienstbereichen tätig werden müssen.

Die psychische Ablösung von den Eltern ist durch diese materiellen Lebensbedingungen zusätzlich behindert. Sie wird ebenso durch solche biographische Erfahrungen gestört, die jedem Jugendlichen nicht immer zugänglich sein können für eine bewußte Verarbeitung. Dadurch können im Extremfall die psychischen Abhängigkeiten vom jeweiligen Elternteil, der die psycho-sexuelle Beziehung definiert, und ebenso die unverarbeiteten frühkindlichen Defizite den Ablösungsprozeß nahezu verunmöglichen.

Für die hier einbezogene Gruppe von Hauptschülern sind die elterlichen Beziehungen noch von zentraler Bedeutung. Die Schüler sind materiell abhängig und ebenso benötigen sie Unterstützung für schulische Konflikte wie für ihre Lebensperspektiven. Ob die Eltern diese Unterstützung ge-

ben, hängt von deren eigener Lebensform, ihrer Identität und den durch den Arbeitsprozeß gegebenen Möglichkeiten ab. Die Hauptschüler der untersuchten Schulklasse waren hierbei nahezu allein gelassen, wenn nicht sogar noch durch die "Erziehungsmaßnahmen" der Eltern massiv gestört in ihrer Identitätssuche.

Die Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Einzelgespräche wurden während eines Schullandheimaufenthalts geführt. Vorher war der Autor jeweils ein bis zwei Unterrichtsstunden über mehrere Wochen verteilt in der Klasse, um ein "Bild" über den Handlungszusammenhang im Unterricht zu gewinnen. In dieser siebten Klasse konnte von keinem geregelten Lernprozeß mehr gesprochen werden. Am Unterrichtsgeschehen waren von insgesamt ca. 45 Schülern lediglich immer 5 - 8 Schüler beteiligt. Ursachen dafür sind weder bei der Lehrperson noch bei den Schülern allein zu suchen. Entscheidend war die völlige Zusammenhanglosigkeit der Klasse durch ihre Zusammenfassung aus vier ehemaligen Schulklassen, was auch die Schüler betonten, und die Perspektivlosigkeit der schulischen Lernarbeit. Es ging nur um das "Durchkommen". Der Rest der "unbeteiligten" Schüler war im Unterricht mit den üblichen "Nebentätigkeiten" beschäftigt: Comics, Zwischenrufen, Reden, Kartenspiel, Ausruhen etc.. Es ging vor allem um das Demonstrieren von Desinteresse. Man kann diesen Handlungszusammenhang erst adäquat verstehen, wenn die teilweise "unmenschlichen" Lebensbedingungen der einzelnen einbezogen werden, vor allem ihre familiären, schulischen und Sozialbeziehungen. Beide Seiten sind nicht trennbar.

Den zweiten empirischen Bereich für die folgende Darstellung bildet eine Untersuchung über arbeitslose Hauptschülerinnen, durchgeführt von BILDEN/DIEZINGER/MARQUARDT (1979). In dieser Untersuchung wurden auch die schulischen Erfahrungen bei 52 arbeitslosen Jugendlichen erfragt. Dabei konnte die generelle Tendenz mit nur einer Ausnahme festgestellt werden,

daß die einzelnen sich allein negativ zu ihrer schulischen Entwicklungszeit äußerten. Das Identitätsbewußtsein bestand nahezu nur aus dem "stolzen" Gefühl des Ärgerns von Lehrern, mit denen sie sich in einer permanenten Auseinandersetzung befanden und sich unverstanden fühlten. Aus diesen Gründen konnte ein Interview hier nur herangezogen werden, das differenziertere Aussagen über den individuellen Identitätsbildungsprozeß enthält.

(1) Zur Wechselwirkungsstruktur von Arbeitsidentität und Lehreridentität:

In der schulischen Entwicklung individueller Identität sind in diesem Wechselwirkungsbereich stattfindende Entwicklungserfahrungen genetisch und strukturell primär. Wie der einzelne seine Schullaufbahn in den Leistungen und Lernerfahrungen definiert und erfährt, so wird sein Selbstwertgefühl aktuell in der schulischen Handlungsstruktur bestimmt.
Harry: "Ich hab' ziemlich schlechte Noten. (Früher) Da hab' ich gar keine Angst gehabt, weil in der ersten Klasse hab' ich immer Einser und Zweier geschrieben. Später bin ich immer schlechter geworden. In der zweiten hab' ich nur noch Zweier und Dreier gehabt und in der Vierten bin ich schon ziemlich knapp noch daran vorbeigegangen am Sitzenbleiben."

Seine Arbeitsidentität zeigt sich auch im Unterricht als völlig diffus. Aus der Leistungsgeschichte erklärt sich auch die Aussage, daß für die meisten Schüler das Lerninteresse nur noch im "Durchkommen" bestand:
Ursula: "Bei mir ist es so, vor dem Zeugnis hab' ich sowieso nie Angst gehabt, weil bei mir ist es so, immer hat meine Mutti ein paar Monate vor dem Zeugnis die Lehrkraft gefragt, was mit meinem Zeugnis ist, weil meine Mutti hat gesagt, sie möchte es gleich wissen, net daß ich heimkomm', ich bleib sitzen. Und eigentlich frag' ich dann

doch immer, bleib ich sitzen? Wie Harry gesagt hat, dann sagt die Lehrkraft, nein, du bleibst nicht sitzen."

Und eine andere Schülerin ergänzt: "Na, ich bleib' nicht sitzen, aber ich hab' halt immer Angst, meiner Schwester geht es auch so, die wenn einen Fünfer schreibt, dann weint sie und sagt, ich bleib sitzen."

Die Erhöhung des eigenen Leistungsgefühls und -interesses geschieht nur in dem Fall, wo der einzelne schon eine konkrete Zukunftsperspektive vor Augen hat. Dann werden erst schlechte Noten selbst wieder zum Maßstab des "Selbstwertgefühls", weil die Arbeit einen praktischen Sinn gewinnt: "Wenn ich (schlechte Noten) krieg', da tät' ich am liebsten weinen, mir reichen auch schon immer Vierer.
Das kommt darauf an, in was für einem Fach. In Physik ist es mir wurscht, in Rechnen krieg' ich meistens in den Proben einen Vierer und der reicht mir. In Rechnen, ja, da hätte ich schon Angst, da tät' ich weinen; in der 5. Klasse, da hab' ich auch ein paar mal im Rechnen einen Fünfer geschrieben, da hab' ich auch immer geweint. Ja, ich möchte Krankenschwester werden, da brauch' ich einen qualifizierten Abschluß."

Ohne die Perspektive als konkrete Berufsvorstellungen erhalten Noten nur noch einen blinden Drohcharakter als zu erwartende Arbeitslosigkeit oder sie sind dem einzelnen Schüler "wurscht"; dies formulieren zwei Schüler im Dialog:

"Ne, aber z.B. dem Attila, dem sind die Noten wurscht, oder dem Wolfgang, dem sind auch die Noten wurscht.
Ja, die. Aber so von unserer Klasse sind wirklich nur ein paar, die wirklich nichts getan haben. Aber so glaub' ich schon alle. Z.B. der Attila, der macht sich gar nichts draus, der macht sich nichts aus dem Unterricht. Der macht einfach, was ihm Spaß macht. Was meinst du, wieviele Verweise der hat oder Arrests?
Arrests hat er mindestens schon fünf. Verweise hat er mindestens zwei.

Weißt du, was der dann für eine Arbeitsstelle bekommt? Gleich null, arbeitslos.
Ich bin ja dann selber schuld, wenn ich sowas mach'. Der wird dann arbeitslos sein. Das kommt alles in die Schulpapiere."

Die angesprochenen Desinteressierten beschreiben ihre Einstellung zur schulischen Arbeit auch dementsprechend:

"Mir sind die Noten eigentlich wurscht."
"Mir auch, Hauptsache, ich komme durch."
"Auf die Schule hab' ich Null Lust."
"Ich auch, ich lern' überhaupt nichts."
"Ich kümmere mich gar nicht darum, mir ist das Leben so wurscht, Hauptsache ich leb' einfach."

Die Angst vor der Arbeitslosigkeit dieser Schüler der siebten Klasse Hauptschule zeigt sich nur noch als formale Notenorientierung und damit abstrakte Leistungsidentität. Sie wissen nicht, wofür sie lernen, außer für Noten, aber sie wissen um den Perspektivencharakter der Noten für eine bloße Arbeitstätigkeit, die für sie natürlich in der siebten Klasse noch "weit" ist, aber im Bewußtsein doch dominant als abstrakte Zukunft, die Angst erzeugt. Was Harry als arbeitslose Zukunft Attilas voraussagt, ist nämlich seine Projektion; denn er meint anschließend: "Ich hab' ziemlich schlechte Noten".

Die abstrakte Leistungsidentität kann von Hauptschülern auch schwerlich entwickelt, geschweige denn ausgehalten werden, wenn die mangelnde Gruppenidentität in der Familie als zusätzlicher Negativbereich mit einbezogen wird. Zunächst sei auf die klare Hauptschulidentität verwiesen, die eine Schülerin von Beginn der Schulzeit an für sich definierte. Dadurch waren ihr auch zusätzlich die positiven Schulerfahrungen möglich, die aber ebenso zentral durch ihr Elternhaus und durch die schulische Gruppen- wie Lehreridentität vermittelt wurden.

"Aufs Gymnasium wollt' ich noch nie gehen. Das war also nie mein Traum. Ich weiß auch nicht, die werden immer ganz hochnäsig. Ich seh' das an meiner Cousine, das ist ja nicht bei jedem so, aber meine Cousine, die ist jetzt ins Gymnasium, und die schaut über alle so weg. Das ist ganz furchtbar mit der, die mußt' echt immer zur Ordnung rufen, der mußt' echt immer sagen, daß sie auch nur ein Mensch ist."

Das Sozialschichtbewußtsein, das sich durch die Schularten nahezu "blind" entwickelt wird und objektiv natürlich auch begründet ist durch den Schulstatus, der damit verbundenen Sozialideologie und den zukünftigen Lebensperspektiven, zeigte sich auch als Ablehnung von zurückgekommenen Gymnasiasten in der 7. Hauptschulklasse.

Den Einfluß des Elternhauses auf die Arbeitsidentität kann die völlige Negation des Leistungswillens eines Schülers verdeutlichen, die er durch seinen Vater erfuhr: "Z.B. in der 5. Klasse, da hat die Lehrkraft gesagt, daß keiner sitzenbleibt. Dann hab' ich meinem Vater gesagt, daß ich nicht sitzenbleibe, dann hat er dagegen gewettet, daß ich sitzenbleibe, um DM 20,--. Obwohl ich schon vorher gewußt habe, daß ich nicht sitzenbleibe."

Daß aber die Handlungsweise des Vaters von seiner eigenen Perspektivlosigkeit in der Arbeit und in seiner ganzen Lebensform mitdefiniert zu sein scheint, und die gesamte Lebensweise der Familie an der Negation jeder Perspektive und Sinnhaftigkeit orientiert ist, läßt sich aus der Erklärung des Alltags in der Familie entnehmen. Auf die Frage, warum denn seine Schulleistungen so rapide gesunken sind in der Schullaufbahn, antwortet Harry: "Ja, z.B. wo ich kleiner war, da haben mir meine Eltern helfen können, ziemlich viel, und da war meine Mutter auch nachmittags ein bißchen früher daheim. Aber jetzt schläft mein Vater immer ein bißchen länger und meine Mutter kommt immer ein

bißchen später, dann kann ich die Aufgaben manchmal nicht. Dann wenn ich fragen will, dann schläft mein Vater schon. Der kommt immer so um drei oder vier, dann schläft er in der Frühe bis um 10 Uhr, dann komm' ich etwa so um eins heim, dann macht er mir das Mittagessen. Mein Bruder geht dann in den Kindergarten, so etwa um 1/2 2 Uhr, dann bin ich alleine. Bis ich mit dem Essen fertig bin, ist es schon wieder 1/2 3 Uhr, dann ist mein Bruder im Kindergarten und mein Vater liegt im Bett.
Ja, weil er Nachtschicht hat, Taxifahrer, er fährt nachmittags um 6 Uhr bis in der Frühe um 4."

Die nahezu völlig fehlende Gruppengemeinsamkeit in der Familie zeigt sich auch ganz konkret in der Kompensation des Schülers durch Essen,das für ihn wiederum zu sozialem Ausschluß in der Klasse führt, weil er so dick ist und damit unter den Bewertungsmaßstäben, die in dieser Klasse herrschen, eben unattraktiv und abstoßend. Die schulische Isolierung führte ebenso zu Handlungen,die er in seinem Reflexionsprozeß sich selbst gegenüber ideologisierte.

Wir wollen hier die Wechselwirkung von Lehreridentität und Arbeitsidentität noch näher betrachten. Es zeigt sich eben in der konkreten Analyse, daß die Zusammenhänge um der theoretischen Klarheit willen bis zu einem gewissen Grad nur aus der faktischen Gesamtwechselwirkung herauslösbar sind. Andernfalls müßten in der Untersuchung die Inhalte schon willkürlich eingeschränkt werden.

In der untersuchten Klasse scheint vor allem die negative Identität für alle Schüler bei einem Lehrer zu liegen, der sich um die Arbeitsprobleme der Schüler wenig bemüht: "Ja, die Frau D. sagt halt, wir können alles sagen und die sprechen dann alles aus. Aber so beim Herrn R., wenn man sagt, Herr R., das und das, dann sagt er, halt dein Maul. Da hab' ich mal gesagt, ich komm' nicht mehr mit, dann hat er das Blatt genommen und gesagt, du kannst dich melden, halt deinen Mund. Dann hat er es zerrissen und weggeschmissen."

"Ja, z.B. der Herr R. ist ein ganz mieser Typ, kommt rein und sagt kein Wort, schreibt alles an die Tafel, dann hockt er sich hin. Z.B. in der 6. Klasse: Da hatten wir einen Lehrer, der ist reingekommen und war ganz fröhlich und hat Witze gemacht. Da hat man auch viel mehr Spaß gehabt zum Lernen."
Und eine Schülerin meinte als scheinbar Nichtbetroffene: "Aber ich tät schon Angst haben, wenn ein Lehrer immer reinkommt, an die Tafel schreibt; wenn man laut ist, schreit und so. Wenn wir fünf Stunden haben, dann möcht' man halt eine kleine Pause machen, sagt,fünf Minuten habt ihr Zeit zum Ausschwätzen. Weil,das hält kein Mensch aus, sechs Stunden da so hocken."

"Physik ist so blöd: Der Lehrer kommt rein, schreibt was an die Tafel, oder er kommt rein mit einer Wut, schmeißt seine Tasche hin. Dann geht es schon los, dann sind wir nicht still. Hockt er sich hin, dann sagt er, nächstes Mal, wenn ihr kommt, dann könnt ihr es, dann kriegen wir einen Zettel zuerst und wir kennen uns da nicht aus, können das nicht.
Der nimmt ungefähr den Stoff von der 8. Klasse durch. Dann kriegen wir eine Note, eine schlechte, einen Fünfer. Dann hat die Frau D. geredet mit ihm, weil das geht nicht, daß wir so schlechte Noten kriegen, so einen schlechten Notendurchschnitt haben. Dann hat er uns eine Note besser gegeben. Weil, normalerweise hätte ich im Zeugnis jetzt einen Sechser. Ich weiß nicht warum, manchmal schreib' ich eine gute Note, manchmal eine schlechte. Was der durchnimmt, das kapiert keiner bei uns in der Klasse, nicht einmal der Beste. Nicht 'mal die Tatjana."

Die Bedeutung der Lehreridentität für den Schüler kommt in den Einzelgesprächen immer wieder heraus als das Problem der Mißachtung ihrer Bedürfnisse, die sich legitim aus der Unterrichtsarbeit ergeben. Insbesondere können sie aufgrund bloßer Machtorientierung eines einzelnen

Lehrers das notwendige Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit nur als Angst vor dem falschen eigenen Handeln realisieren. Widersprüchlich und irrational wird für den Schüler auch das Leistungsgefühl selbst, wenn die Noten seine Fähigkeiten definieren sollen und als gerechte Bewertung für "sein Können" zugeteilt werden, dann aber durch die Intervention der Klassenlehrerin ausgetauscht werden. Die Schüler haben ein ziemlich klares Bewußtsein über die Objektivität der Zensurengebung, so wenn sie z. B. in den Einzelgesprächen die Tricks von Schülern erzählen, um sich eine bessere Note zu erschleichen durch "Einschmeicheln" beim Lehrer. Die Irrationalität der Zensuren für sein Leistungsgefühl drückte ein Schüler so aus: "Lern' ich was, krieg' ich schlechte Noten, lern' ich nichts, krieg' ich gute". Gleichzeitig wissen sie in ihrer Notenangst, in der sich ihre Diffusion des Leistungsgefühls ausdrückt, auch die blinde Abhängigkeit von der Bewertung.

Der Verhältnis von Lehreridentität und Gruppenidentität der Klasse wird vor allem im Zusammenhang vergangener Schulstufen erwähnt. Einerseits erkennen sie die Ohnmacht der jetzigen Lehrerin an, keine Klassengemeinschaft entwickeln zu können, weil diese Klasse aus mehreren "Überresten zusammengeschmissen" wurde. Gleichzeitig wünschen sie sich aber doch einen anderen Lehrer: "Unsere Klasse ist eine, die sich gar nicht verträgt. Früher in der 6. Klasse, das war ganz anders. 6. und 5. Klasse, wir waren zusammen, zwei Jahre. Jeder hat mit jedem geredet. Ja, der S. (der Lehrer), der war ein guter Kerl."

Besonders deutlich wird die Bedeutung einer positiven Lehreridentität für das individuelle Selbstwertgefühl aus der Retrospektive der arbeitslosen Hauptschülerin, die in den ersten Schuljahren kaum Interesse am schulischen Lernen entwickelte, bis ein verständnisvoller, menschlicher Lehrer ihr neue Erfahrungen ermöglichte:

"An ziemlich viel erinnere ich mich. Die Tina und ich, wir waren nebeneinander gehockt und vorn sind die Buben gehockt und da haben wir immer eine Riesengaudi gehabt. Das war immer ganz toll. In der ersten Klasse, da hab' ich ganz schlechte Schulerlebnisse gehabt, weil wir haben eine Lehrerin gehabt, die hat mich total eingeschüchtert, das war die Rektorin, und die hat dann meiner Mutti gesagt, daß ich in die Sonderschul' gehör', und von da an hab' ich die Schule gehaßt wie die Sau. Also, ich hab' da nimmer neingehen mögen. Mir hat immer schon gegraust, wenn ich da vor der Tür' gestanden bin und hab' da neingehen müssen. Das hab' ich so dick gehabt. Und dann haben wir einen Lehrer gekriegt, von der 5. Klasse ab, da hab' ich dann wieder Spaß an der Schule gehabt, muß ich sagen. Das war also so ein richtiger Gemütsmensch und wenn da irgendwas verkehrt war, ach, das macht nix, hat er dann gesagt, schreibst' es halt nochmal oder so. Und der war total gleichgültig, der hat seine Schüler von der richtigen Seite anpackt, muß ich sagen. Der hat also sofort gemerkt, wenn der jetzt irgendwas in der Schul' gehabt hat, dann hat der das von einer ganz anderen Seite anpackt und das hab' ich so richtig Klasse gefunden, von dem. Und von da ab bin ich dann wieder gern in die Schule gegangen."

Wie positiv sich die kritische Identität der Lehrerin als Frau auswirkte, zeigt das Selbstgefühl der Schülerin für ihre weibliche Identität und für ihre eigene Berufsperspektive. Das gesellschaftliche Bewußtsein des Lehrers über die konkreten Erwartungen der Schüler im Berufsleben kann so die ideologischen Hoffnungen und abstrakten Leistungsorientierungen konkretisieren. Sie vermitteln praktisches Selbstbewußtsein für die Zukunftsperspektive und ersparen damit Enttäuschungen, die sich als resignatives Selbstbewußtsein auswirken.

"Wir haben mit der überhaupt über alles geredet, über die anderen Lehrer und so, wenn die halt recht blöd waren zu uns. Und die hat uns immer zugehört und Ratschläge gegeben und so: 'Ich hab' euch nichts gesagt, ich weiß nichts davon'. Oder wann immer Stunk war, sie hat uns bei jeder Gelegenheit geholfen. Und die anderen Lehrer haben ja sowieso einen Kicker auf unsere Klasse gehabt und jetzt hat das denen gar nicht gepaßt, daß uns unsere Lehrerin immer so geholfen hat.
Die Lehrerin war echt Spitze, kann man wohl sagen. Weil die war so, die hat uns also gesagt, speziell uns Mädchen, hat sie immer gesagt, wir sollen uns ja nicht untertun lassen, und sollen immer darauf achten, daß uns keiner, also nicht untertun. Die hat uns ganz viele Ratschläge gegeben, das muß ich echt sagen, das war Spitze, die Lehrerin.
Allen, aber speziell hat sie es halt immer auf die Mädchen eingerichtet, daß sich die nicht unterkriegen lassen sollen. Unsere Lehrerin hat uns immer gesagt, wir sollen nicht als Hilfsarbeiterin arbeiten. Am Band, also das ist ganz schlimm, hat sie uns immer eingetrichtert, daß wir das nicht machen sollen."

Es kann hier überhaupt nicht die Frage sein, ob die Schüleräußerungen über das Handeln von Lehrern objektiv seien. Es ist objektiv <u>für sie</u> und hat für ihr Subjektivitätsbewußtsein Geltung. Ihre Identität wird durch das Verhältnis zum Lehrer in individuelles Selbstwertgefühl hinsichtlich schulischer Arbeit, nachschaulicher Zukunft und als anerkanntes Individuum entscheidend mitgeprägt.

Im Gegensatz dazu zeigt auch die starke Lehrerorientierung, wie wenig die Schüler über die objektiven strukturellen Zusammenhänge von schulischer Organisation und individueller Schullaufbahn, von Handlungsmöglichkeiten der Lehrer und ihre institutionellen Bedingungen diffe-

renziert erfahren. Bei den hier zitierten Schülern und vor allem in den Einzelgesprächen zeigt sich, daß Schulorganisation und Lehrer für den Schüler eine Einheit bilden. Die Lehrperson ist nur der lebendige Repräsentant des Systems, das dem Schüler in seiner Entwicklung als ein Abstraktum, aus seiner Kontrolle ausgeschlossenes und nur als objektive Mystifikation, die Schule, entgegentritt. Er fühlt sich aus der Bestimmung des praktischen Ablaufes im Handlungsfeld der Schule weitgehend ausgeschlossen. Aus diesen Gründen werden erst Lehrer und Schulstruktur für den einzelnen differenzierbar, wenn sich ein einzelner Lehrer aus dem objektiven Mechanismus löst und sie als konkrete Individuen zu betrachten beginnt, indem er sich an den Schülerbedürfnissen orientiert.

(2) Zur Wechselwirkung von Gruppenidentität und Autonomiebewußtsein:

Das Fehlen einer Klassengemeinschaft wurde von den Schülern der 7. Jahrgangsstufe immer wieder bedauert. Die individuelle Ohnmacht darüber, daß dies nicht zu ändern sei, sondern nur erlitten werden könne, und das Nichtwissen darüber, was man durch Handeln versuchen sollte, lassen sich in den Grupen- und Einzelgesprächen durchschnittlich finden. Insbesondere die aus jeder Clique ausgeschlossenen Schüler, die dadurch real vereinzelt waren, sehnten sich nach Freunden in-und außerhalb der Schule. Sie befanden sich in einem permanenten Abwehrkampf gegen die einzelnen Gruppen und waren gleichzeitig auf der Suche nach Anerkennung durch sie. Die Verarbeitungsstrategien der einzelnen Schüler reichen von aggressivem Einzelgängertum bis zu blinder Anbiederung durch Geschenke. Das Selbstwertgefühl der isolierten Schüler war aber generell stark beeinträchtigt und ihr Handlungsrahmen dauernd durch Selbstkontrolle reduziert, um nicht in die Machtsphäre einer Gruppe zu geraten. Ihre Vereinzelung wurde so einerseits kompensiert durch die

Abhängigkeit von jeder Anerkennung, die von den anderen zufällig gegeben wurde und andererseits durch individuelle Machthoffnungen, "daß ich es denen auch zeigen werde". Eine andere Variante war die Verschiebung auf die Zukunft, "daß dann die wirklichen Freunde erst kommen werden".

Bedeutungsvoll wird in diesem Kontext der sozialpsychologische Effekt, daß durch die Gesmtvereinzelung in der Klasse, die nur durch Cliquen reduziert wurde, das autoritäre "Durchgreifen" eines Lehrers immer wieder als positiv eingeschätzt wurde. In dem für die Individuen strukturell bedingten Vereinzelungsprozeß, der durch die Lehreridentität mehr oder weniger gut kompensiert werden kann, wird die Hoffnung auf den "starken Mann" schon in der Schule zu einer praktikablen Strategie, sich als Scheingemeinschaft zu fühlen und als Identifikation mit dem Starken auch die eigenen Minderwertigkeitsgefühle zu verdrängen. Es zeigt sich auch als durchgängiges Handlungsziel, individuelle Isolation und Abhängigkeit durch ein Gefühl der Macht kompensieren zu wollen.

Der positive Einfluß der Gruppenidentität auf das individuelle Selbstwertgefühl und Autonomiebewußtsein dokumentiert die Aussagen der jugendlichen Hauptschülerin:

"Ja, wir haben also eine Klassengemeinschaft gehabt, eine richtige Gemeinschaft. Wenn also da irgendwas los war, wir waren also die schlimmste im Schulhaus. Und vor allen Dingen wegen unserer Buben. So eine Clique war das mehr oder weniger von unseren Buben, und in der Klasse waren sie ganz anders wie draußen, außerhalb von der Schule. Die haben also ziemlich viel Mist gebaut, dann aber zum Schluß nicht mehr. Da sind wir so langsam richtig brav geworden, aber das war schon ziemlich am Ende, und immer wenn was gekommen ist, dann waren natürlich wir schuld. Das waren immer wir. Und das haben wir mit der Zeit auch ganz schön satt gehabt und da haben wir halt 'mal einen Aufstand gemacht und haben uns dagegen gewehrt

und so. Es war halt immer, wenn was los war, und auf uns geschoben wurde, dann ist das so eine richtige Gemeinschaft worden. Dann haben sie sich alle dagegen gesträubt und haben und alle protestiert. Und einmal war es so, da hätten wir einen Austausch machen müssen, die Madeln in eine andere Klasse, nein, weil die gemeint haben, es wird dann besser, wenn sie Madeln in eine andere Klasse tun, und von der anderen Klasse die Madeln zu uns rüber. Und da haben sich unsere Buben ganz dagegen gesträubt und haben auf die Tafel naufgeschrieben, ganz groß: Wir behalten unsere Mädchen für uns. Und da hat dann der Rektor auch nichts machen können, weil sich die so gesträubt haben. Das hab' ich so richtig Spitze gefunden. Da hat sich nix machen lassen, nicht einmal reden lassen."

Interessenartikulation kann nur als kollektiver Prozeß und als kollektive Identitätsbildung innerhalb und gegenüber Institutionen geschehen. Gerade der Vereinzelungsprozeß überträgt, sogar im psychoanalytischen Sinn, das individuelle Handlungsvermögen an einen überindividuellen Akteur, der die sozialen Konflikte als "Übervater" regulieren soll und damit die individuelle Verantwortung ebenso eliminiert. Daher könnte auch verstehbar sein, daß individuelle Schuldgefühle für kollektive Bedrohung und Machtausübung gegen einzelne nicht auftreten. Ohne Kollektivität in einer sinnvollen und gleichberechtigten Gruppenidentität, in der jeder einzelne sich verantwortlich erst fühlen kann, können ebenso weder gemeinsame Interessenartikulation noch individuelles Autonomiebewußtsein sich entfalten.

Das gemeinsame Handeln bildet dabei die Basis für ein Gemeinschaftsgefühl, das individuelle Identität erst entstehen läßt als wirkliche Identität im Gegensatz zu einer individualistischen Ich-Stärke Definition, die auf Opportunismus und Lavieren nur begründbar ist, um die persönlichen Interessen auch durchsetzbar zu machen.

"Mei, bei uns in der Klasse hat eigentlich keiner eine besondere Stellung gehabt. Da waren also alle gleich. Mir haben viel Gaudi miteinander gehabt, muß ich sagen, und wir haben auch mal einen Ausflug gemacht, das war also ganz Spitze, mit unserer Lehrerin. Die hat am Anfang von allen Lehrern gehört, daß das so eine furchtbare Klasse ist. Und jetzt hat sie halt gemeint, sie muß uns ziemlich hart anpacken, und dann hat sie sich am Anfang auch nicht getraut, mit uns fortzufahren. Dann hat sie es einmal doch probiert und dann hat sie also gesehen, daß es ganz toll war. Wir haben also mit der viel gelacht und so und haben auch sie zum Lachen gebracht und da hat die viel Spaß dran gehabt. Und dann sind wir halt öfter fortgefahren und das war ganz riesig."

Wie reduziert sich die relativ isolierte Cliquenidentität in einer Schulklasse sich noch für die einzelnen Selbstbewußtseine auswirkte, zeigt die Selbsteinschätzung des Mitglieds einer Mädchengruppe:

"Wir Madel, wir halten eigentlich schon zusammen, da kann man nichts sagen, aber wenn mal was kommt, dann hat jeder Schiß, zum Beispiel bei der Karin. Weil jeder weiß, daß sie stark ist, und daß sie, wenn sie mal zuschlägt, nicht mehr aufhört. Da schlägt sie sich mit einem Buben, dann mag sie überhaupt nicht weinen, aber da kommen ihr die Tränen raus, da will sie uns zeigen, sie weint nicht, sie ist stark und alles, aber dann."

Die Cliquenidentität der stärksten Schüler wird durch die Einzelinteressen doch sehr brüchig, wenn einer ihrer Mitglieder in einen Konflikt gerät, der den anderen zu riskant ist. Man könnte diese Form der Reflexivität auch als Autonomiebewußtsein kennzeichnen, wenn man die Gruppenidentität als einen reinen Zweckzusammenhang definiert, in dem der einzelne nur seine privaten Interessen aufgehoben findet. Wenn diese nicht mehr garantiert werden, dann verläßt er den Gruppenzusammenhalt, "autonomisiert sich",

denn der Nutzen des Gruppenkontextes gilt nur nach dem Maßstab des Einzelinteresses. In der Gesamtstruktur der schulischen Vereinzelung ist es aber immer noch klüger, zu einer Clique zu gehören.

Auf die Frage nach ihrer Solidarität, wenn ein einzelner in eine kritische Situation gerät, bekunden einige Schüler den Pseudozusammenhang ihrer Gemeinschaft:

"Mich hat mal so ein Großer, so ein Neuntkläßler, verschlagen, da hat mir kein einziger geholfen. Mich haben die einfach zusammengeschlagen. Da hat mir kein einziger geholfen, Schweine, schauen einfach zu, wie man mich zusammenschlägt - lach' nicht so blöd!"

Die Gruppenmitglieder überlegen dann, wann sie helfen würden:

"Ich hätt' ihm nicht geholfen, weil sonst hätt' ich auch eine aufs Auge gekriegt."

"Ich weiß nicht, wenn es mehrere gewesen wären, wär' ich auch nicht aufgestanden, aber bei einem schon, sonst hätt' ich auch eine aufs Aug' gekriegt, das hätt' ihm auch nicht geholfen und mir auch nicht."

"Es kommt darauf an, wieviele es sind."

Und wenn die Angelegenheit zu kritisch für die einzelnen Gruppenmitglieder wird, dann wird der einzelne geopfert, gemäß der "Rationalität des objektiven Machtgleichgewichts".

"Nein, keiner, da hilft kein einzinger."
"Dann soll er verrecken."
"So ist das aber."

Der verprügelte Schüler, der mit seinem Vereinzelungserlebnis die Diskussion entfachte, stellt adäquat die Gruppenidentität dar.

"Ui, viel Freunde hab' ich hier."

Die negative Selbstdefinition als Zusammenhalt gegen schwächere Schüler wird von einem Mitglied der dominanten Jungengruppe adäquat ausgedrückt:

"Die schlagen den einfach wegen der Harmonie, damit sie ihren Spaß haben, weil es ihnen gefällt, verschlagen sie ihn einfach, sonst gibt es keinen Grund."

Die "Freude am Schlagen" wird in ihrer Genese deutlich, wenn wir zunächst hier noch die Vereinzelung in der Schulklasse dokumentieren, anschließend aber die familiären Prügelerfahrungen, die mit der schulischen in einem notwendigen Wechselwirkungsverhältnis stehen, in dessen Mitte der einzelne Schüler "zerrieben" wird.

Seine Vereinzelung beschreibt Harry zunächst allgemein:

"Es gibt ja auch Schüler, die vor etwas Angst haben in der Schule, was eigentlich ziemlich schlimm ist. Wißt ihr, in vielen Klassen gibt es viele Cliquen, da ist eine und da. Manchmal kämpfen die Cliquen miteinander, aber eines passiert immer, daß diese vier oder fünf Cliquen zusammenhalten und sich dann gegen einen oder zwei richten. Daß dann immer ein paar Schüler aus der Klasse von keiner Clique aufgenommen werden, von keiner Clique geholfen wird."

Wenn er in seiner Einzelposition etwas unternimmt, um seine "Gleichwertigkeit" zu zeigen, dann spürt er gleich wieder, wo er steht:

"Aber wenn z.B. einer so angibt, wie z.B. der Manfred, der hat immer angegeben, und der Andreas auch, die haben immer angegeben, aber wenn es mal darauf ankommt, dnan haben sie Schiß gehabt. Z.B. ich hab' ihn dann zusammengeschlagen, da ist ihm dann Blut aus der Lippe rausgekommen und dann ist der Andreas gekommen und hat gesagt, du kriegst nach der Schule Schläge. Und das sind immer die Gemeinheiten, wenn man so stärkere Freunde hat, daß man die dann einsetzt gegen Schwächere."

Isolation erzeugt sein gewalttätiges Handeln, da die herrschende Gruppenidentität Macht und Stärke ist, in die er sich integrieren möchte, aber an den faktischen Machtverhältnissen immer wieder scheitert. Gewalt, Vereinzelung und Gruppenmacht stehen hier in einem untrennbaren Wechselwirkungszusammenhang. Die herrschenden Standards in der allgemeinen sozialen Konkurrenz um Anerkennung, die jeder in der Klasse dadurch zu erreichen sucht, indem er den anderen abwertet und, wenn er Glück hat, sich durch ein Zweckbündnis der Gleichwertigkeit abzusichern sucht, werden allein auf Äußerlichkeiten reduziert, wenn keine innere, d.h. gefühlsmäßig und handlungsdefinierte Gemeinschaft existiert. Eine isolierte Schülerin wird so beschrieben:

"Ja, mögen tu ich sie schon, aber die Buben verarschen sie halt immer, weil sie nichts Schönes anhat und weil sie dick ist und weil sie keiner schön findet."

"Bei den Mädchen sind schon welche dabei, die sie mögen, ich mag sie ja auch, aber halt nicht so gerne, wie manche andere."

"Oder er ist wie der Harry oder wie die Sissi drüben, also wenn einer richtig dick ist, dick kann man gar nicht mehr sagen, dann mag ihn halt keiner."

"Wird halt ausgeschlossen."

"So wie die Sissi drüben, die eine Dicke da, die wird auch immer irgendwie ausgeschlossen, dauernd verarscht."

Die Gründe der Isolation sind aber nicht nur auf individuelle Körpermerkmale, Attraktivität und Kleidung eingeschränkt. Ebenso die soziale Herkunft und die Bewertung der sozialen Herkunft durch die Eltern erzeugt die Vereinzelung, in der die Identitätsgenese des konkreten Schülers, der eben in bestimmte Verhältnisse hineingeboren wird, massiv beschädigt wird. Die Wech-

selseitigkeit von Freundschaft "kaufen" und Ablehnung erfahren aufgrund der sozialen Herkunft wird hier deutlich:

"Da ist die mal zu mir gegangen, beim Herrn B. in der Klasse, hats gesagt, da kriegst von mir fünf Mark geschenkt, ich wollt es zuerst gar nicht annehmen, aber dann hats gesagt, sie ist mir beleidigt, dann hab ichs genommen. Des hab ich dann meiner Mutti gesagt, die ist dann erst mal hingegangen zur Frau Hoffmann. Und dann, meiner Mutti ist es gleich schlecht geworden, die Wände waren vollgeschmiert und alles mögliche und dann wegen den fünf Mark, dabei hat sie's ihrer Mutti geklaut, ist dann rausgekommen."

Die Familienverhältnisse, unter denen die Schülerin leidet und die ihr das Stigma des Isolierten und Entwerteten aufdrücken, werden einerseits sehr klar gesehen:

"Erstens wegen dem, weil in die Wohnung wenn man reingeht , dann hat es einen um, weil es so stinkt drinnen. Da ist eine so komische Luft drinnen. Ich weiß auch nicht, mir ist schon mal so schlecht geworden da drin, da bin ich wieder rausgegangen, wo ich mit ihr befreundet war. Im Zimmer drinnen, ich glaub', da wachsen schon Flöhe, Läuse und Wanzen. Eine richtige Bruchbude ist das! Die Wände sind vollgeschmiert mit Manderl.
Ihr Vati kommt immer mit zerfetzten Kleidern heim, also der sauft recht, das sind halt Grattler. Wir sind halt z.B. nachts heimgefahren und der Herr H. geht mitten auf der Straße, also war schon blau, wir hätten ihn beinahe zusammengefahren."

Andererseits auch die Konsequenzen für die Schülerin, wenn sie nach Hause in ihre Familie kommt:

"Die muß daheim soviel machen. Immer wenn ich zu ihr komme, dann muß sie entweder aufräumen oder, also die ist fast den ganzen Tag drinnen."

Aber die Kenntnisse der Verhältnisse führen gerade nicht zu einem Verständnis, zur Empathie für das Handeln der Schülerin, sondern sind der Grund der zusätzlichen Vereinzelung.

Die Wechselwirkung zwischen Vereinzelung in der Schulklasse und fehlender Gruppenidentität beschreibt ein Schüler als Bewußtsein seines Alleinseins, daß er es sich aktiv wünscht:

"Von der Klasse spiel' ich meistens, hauptsächlich mit keinem außerhalb der Schule. Ich bin halt gern allein."

Auch in der Schule versucht er,jeden Kontakt mit anderen Gruppen zu vermeiden und jedes Gemeinschaftsspiel ist ihm eine Qual. Aber seine Hoffnung ist die Zukunft, in der er sein Selbstwertgefühl wieder einholen wird. Diese Hoffnung ist eine realistische Identitätsstütze, um seine Isolation auszuhalten:

"Ich krieg'jetzt dann auch genügend Freunde, weil ich geh' jetzt dann in zwei Vereine: in Fußball und in Schwimmverein."

Als er dann nach langem Gespräch auf seine Familie zu sprechen kommt, wird deutlich, welche Selbstwertzerstörung und Vereinzelung dort schon sein Schicksal war:

"Ich hab' damals einen Vater gehabt. ... da hab' ich fast jeden Abend Schläge gekriegt oder ich bin um 6 Uhr ins Bett gegangen.
Das ist jetzt schon ein ganzes Jahr her, seit meine Mutter geschieden ist.
Da hat mal meine Oma Geburtstag gehabt und meine Schwester, dann hat er's angestellt.
Dann hat er gesagt, ich werde in den Eckkeller eingesperrt, also da war es ganz dunkel, kein Fenster und kein Essen, da hat er mich halt eingesperrt und dann sind's abends um 10 Uhr heimgekommen. Und ich war den

ganzen Nachmittag und die ganze Nacht da drinnen."

Die Entwicklung in seiner Schulzeit vor der 7. Klasse war eine systematische Isolation, für die die schulischen Leistungen das Alibi bildeten:

"Früher, also wo ich noch kleiner war, da hat er mich öfters in das Eck eingesperrt, aber dann so nach und nach eigentlich nicht mehr.
Sicher, immer wenn er gesagt hat, geh mal mit in den Keller, da hab ich schon gewußt, was los ist.
Da hab ich einmal nicht in die Schule gehen können, weil ich so blau war.
Ja, vorher hat er meine Mutter immer geschlagen."

Die Hilflosigkeit der Eltern, schulische Leistungen der Kinder und ihre eigene Lebenssituation in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, zeigen die der Sache völlig unangemessenen Reaktionen, wenn die Schüler schlechte Noten in der 7. Klasse nach Hause brachten. Es kann hier aber nicht mehr von einer einseitigen Ursache des Elternhauses gesprochen werden, ohne die Isolation der Eltern von den schulischen Ereignissen einzubeziehen. Sie kennen nahezu nichts anderes als schlechte und gute Noten, ohne aber über die Problematik des schulischen Lernens auch nur annähernd informiert zu sein. Das alternative Handeln von Eltern dokumentiert diese Schüleraussage:

"Ja, meine Mutti hat mich eigentlich schon immer gefragt, wie es halt war in der Schule und so. Und wenn halt irgendwas war, meine Mutti ist immer hingegangen und hat mit dem Lehrer geredet. Sie hat also nie gesagt, du mußt die und die Note haben. Das hat meine Mutti nie gesagt. Die war also mit jedem Zeugnis zufrieden und die hat mich nie so gedrillt oder so."

Das Selbstbewußtsein der ehemaligen Hauptschülerin zeigt sich auch in ihrem Verhalten gegenüber der Arbeitslosig-

keit; denn sie ist nicht bereit,"jeden Job anzunehmen".

In der Trennung von den schulischen Zusammenhängen sind auch nur die generellen Prügelpraktiken der Eltern zu verstehen, die natürlich auch ihre eigene Lebensgeschichte widerspiegeln:

"In der 7. bei einer Probe, da hab ich in Physik einen Sechser und einen Fünfer rausgekriegt, weil wir da zwei Proben gekriegt haben, da hat mich meine Mutti so geschlagen, die ist dann so dagestanden und hat so gezittert mit ihren Nerven, dann hab' ich erst recht weinen müssen, weil sie mir so leid getan hat, dann hat sie gesagt: Höre das Weinen auf! Die laßt mich dann nicht ausreden, ich wollt' ihr ja sagen, warum ich geweint habe, aber die laßt mich dann nicht ausreden, dann krieg' ich so eine Wut, laufe ich in mein Zimmer und denke mir alle möglichen Namen aus. Reiß' meine Proben auseinander und schmeiß weg, weil ich dann so eine Wut habe."

"Mein Vater ist ja die ganze Woche nicht daheim, der kommt manchmal bloß über Mittwoch heim, weil sie immer soviel Arbeit haben. Der ist in Landshut, da kommt er entweder Mittwoch oder Freitag heim. Wenn er Mittwoch nicht kommt, kommt er erst am Freitag,übers Wochenende bleibt er da. Dann muß er wieder arbeiten. Das kann ich auch verstehen, wenn ich eine schlechte Note heimbringe, daß dann mein Vater wütend wird, weil er den ganzen Tag arbeitet und alles mögliche machen muß."

Das oben gezeigte Verständnis der Schülerin für ihre Eltern geht im folgenden so weit, daß sie schon glaubt, keine Schläge mehr zu bekommen und im gleichen Zusammenhang formuliert, daß sie dies schon aufgrund der häufigen Prügel in ihrer Lebensgeschichte faktisch gewohnt sei:

"Nein, Schläge krieg' ich nicht, meine Mutti sagt halt immer, ich muß mich bessern, wenn ich dann mal eine schlechte Note schreib', einen Sechser, krieg' ich halt

schon eine Watschn von meiner Mutti, aber das spür' ich fast nicht mehr, weil ich das schon so gewohnt bin, weil ich schon so oft früher mal Schläge gekriegt habe, wegen jedem Dreck, weil ich mal um sechs daheim sein hätte müssen, dann bin ich erst um sieben gekommen, dann hab' ich Hausarrest gekriegt und alles mögliche.
Angst, vor meiner Mutti hauptsächlich, vor meinem Vati nicht, weil da weiß ich ganz genau, der haut mir bloß eine runter, aber meine Mutti wenn mir einmal eine runterhaut, dann red' ich einfach blöd zurück. Wenn sie z.B. jetzt sagt, lern öfter, dann sag' ich so ganz leiernd ja, dann krieg' ich eine runtergehaut, dann sag' ich ganz frech: Warum krieg ich jetzt eine geschmiert? Dann hört meine Mutti überhaupt nicht mehr auf, weil dann steigert sie sich so rein, weil meine Oma weiß ganz genau, also von meiner Mutti die Mutter, daß meine Mutti ein richtiger Zornbüffel ist, also die steigert sich manchmal so rein. Das ist genauso, wenn sie sich mit meinem Vati irgendwie streitet, dann steigert sie sich so rein, die zittert nachher so."

Die zitierten Aussagen veranschaulichen nur die in dieser Schulklasse herrschende durchgängige "Erziehungspraxis" in der familiären Gruppe. Die doppelte Identitätsstörung als Abwertung in der Schule durch Noten und Vereinzelung und als Entwertung in der Familie durch Prügel, Isolation, Unverständnis etc. können nur als massive Behinderung einer einigermaßen geglückten Genese von Selbstvertrauen, positivem Autonomiebewußtsein und einer stabilen Gruppenidentität interpretiert werden. Die Aussagen der Schüler über ihre familiären Lebensbedingungen entstanden nur aufgrund einer Vertrauensbasis, die sie im Zusammensein im Landschulheim entwickelten. Ohne diese Öffnung in der gemeinsamen Tätigkeit ist kaum eine realittätsgerechte Antwort über ihre Beziehungen in und außerhalb der Schule zu erwarten, wie es die schul-

internen Interviewsituationen zeigten.

Einen effektiven Ausgleich für schulische und familiäre Defizite verschaffen sich die Schüler selbst durch peer group-Beziehungen. Hier können sie eigentlich erst beginnen, sie selbst zu sein, indem sie von den anderen akzeptiert werden und positive Selbsterfahrungen machen können. In besonderen Fällen wird daher die Beziehung zu Gleichaltrigen zur einzigen Identitätsbildungsbasis.

"Wir fahren auch immer fort, z.B. nach Spitzing auf einer Alm, da bleiben wir auch 4 Tage, in den Sommerferien fahren wir irgend wohin zum Baden, das ist mir lieber wie in der Klasse. Mit den Mädchen versteh' ich mich auch besser, mit ihr versteh' ich mich auch gut, aber mit der Gruppe doch irgendwie besser, weil mit der bin ich öfter zusammen. Wir sind eine ganze Clique, wir treffen uns ja jeden Tag. Mit der Klasse, da geb' ich mich fast nicht ab. Weil da manchmal so blöde dabei sind, ich will jetzt nicht die Namen nennen, die wo blöd sind."

Auch die Freundschaftsbeziehung bedeutet für eine Schülerin die Möglichkeit zur Entwicklung von Selbstwertgefühl, das durch die in der Schulklasse herrschenden Standards gestört wird:

"Attila und die Buben gehen halt bei einem Madl nur auf die Schönheit.
Das kann mich gar nicht belasten, weil ich kenn' einen, mit dem geh' ich halt. Der geht zwar nicht auf Schönheit, der ist ganz nett, der ist 17 Jahre, wir verstehen uns gut.
Ich tät sagen, man geht auf Charakter und nicht auf Schönheit.
Der versteht sich bei mir halt nur auf Charakter und so und ich versteh' mich mit ihm auch gut."

Durch die Isolation der Schüler erscheint es als notwendig, daß durch Lehrer auch Anregungen für gemeinsame außerschulische Gruppenaktivitäten gegeben werden. Da-

durch können die in der Schulstruktur bedingten Reduktionen von individuellen Erfahrungen ausgeglichen werden. Darauf verweist eine Schülerin als für sie wertvolle Gruppenerfahrung:

"Ja, sie hat uns mal vorgeschlagen, daß wir da irgend eine Vereinigung gründen sollten, so daß wir dann halt irgendwie zusammen sind und unsere Probleme besprechen können. In der Schule kann man das doch nicht so machen und sie hat auch nicht immer so viel Zeit gehabt. Sie mußte ja auch ihren Lehrstoff durchbringen. Und dann haben wir halt angefangen mit der Clique da, haben wir das gegründet."

Gruppenidentität umfaßt somit schulische, familiäre und gleichaltrige soziale Beziehungen, die durch ihren wechselseitigen Zusammenhang erst eine positive oder negative Identitätsbildung mitbedingen.

(3) Zur Wechselwirkungsstruktur von Reflexivität und Handeln

Formen der Reflexivität sind der individuelle Selbstbezug auf Bedürfnisse, Gefühle, allgemein auf intraindividuelle Vorgänge. Sie sind in der Zeit von Identitätskrisen und allgemein in den noch "instabilen" sozialen Beziehungen in der kindlichen und jugendlichen Entwicklungszeit besonders bewußt. Die verstehende Beziehung auf andere als empathische Reflexivität verläuft als Sich-an-die-Stelle-des-anderen-setzen, durch das Einfühlungsvermögen und Gruppenidentität wesentlich aufgebaut werden. Der Perspektivewechsel stellt die soziale Form der Reflexivität, die auch den Hauptkern der individuellen Selbsteinschätzung und damit der Identitätsgenese bildet. Aus der Perspektive der anderen sich zu betrachten bedeutet, sich selbst wahrzunehmen. Entscheidend für diesen Entstehungsprozeß des Selbstbewußtseins ist aber, wie wir in der gesamten Untersuchung darstellen, die Qualität dieser Perspektivehandlungen im sozialen Zusammenhang.

Gruppenreaktionen und individuelle Schamgefühle bedeuten für eine Schülerin den individuellen reflexiven Charakter. Ihre Konsequenzen für den Handlungsprozeß sind dabei noch unvermittelt. Das bedeutet, daß sie direkt darauf reagiert und nicht einen "Zwischenschritt" einführt, um zu klären, was ihr eigentliches Handlungsbedürfnis ist, d.h. entweder von den anderen gemäß ihren spezifischen Standards anerkannt zu werden oder gemäß eigener Zielsetzung am Unterricht teilzunehmen:

"Ja, früher hab' ich mich immer gemeldet, da hab' ich viel bessere Noten gehabt, jetzt wenn mich die Fr.D. aufruft, dann werd' ich immer so rot, dann trau ich mich überhaupt nichts sagen. Da sagt sie z.B. wer weiß das und das, also wie das geht, dann weiß ichs, aber ich trau mirs nicht sagen, weil ich ganz genau weiß, jetzt werd' ich wieder rot und dann schauen die mich wieder alle so blöd an.
Ich weiß ganz genau, daß der Attila was sagt, wenn ich jetzt z.B. was sag', dann verarscht mich der Attila gleich wieder, schreit gut und alles mögliche, sowas regt mich auf und dann werd' ich rot. Wenn der Attila und der Wolfgang nicht da ist, ich bin ehrlich froh, wenn die mal krank sind, daß ich mich melden kann, daß ich drankomme."

Gerade die soziale Desintegration bestimmt einerseits das Verhältnis von Reflexivität und Handeln, andererseits ist es für den einzelnen äußerst schwierig, sich gegen eine herrschende Beurteilungsmacht sinnvoll durchzusetzen, indem er seine inhaltlichen Interessen realisiert.

Bedürfnisreflexion zeigt die folgende Aussage von Ursula, in der sie auch ihre Einheit von Denken und Handeln dokumentiert:

"Früher hab' ich auch immer zum Stärkeren geholfen. Dann hat mal eine zu mir gesagt, sei doch nicht so dumm, kannst

doch selber wählen, zu wem du gehören magst. Dann hat mich mal eine gefragt, die war ziemlich stark, die hat gesagt: Zu wem gehörst du, dann hab' ich gesagt zur Marion, dann hat sie mir eine runtergehauen und hat gesagt: Du kommst jetzt zu mir. Dann hab' ich gesagt, nein, das ist jedem seine Freiheit. Dann hat sie sich mit mir angelegt und dann hab' ich gesagt, hast du noch nicht genug, weil ich sie gezwickt und gekratzt hab', dann hat sie gesagt: Ja, sie hat genug. Weil wenn sie sagt, ja, warum hilfst du nicht zu mir? Ich darf doch jeden wählen."

Und als Erfahrungsreflexion beschreibt sie ihr Solidaritätsbewußtsein für Handlungsentscheidungen:

"Sagen wir mal, ich helf' richtig zu dem, nicht weil er stark ist, aber weil er nichts getan hat, dann helf' ich schon manchmal zum Starken. Aber wenn der Schwache nichts darüf kann, dann helf' ich zu dem. Ich weiß ja nicht, wie der Streit gegangen ist. Und wenn ich nicht weiß, wie der Streit gegangen ist, dann misch' ich mich gar nicht ein."

Ihr Lebensgefühl in der Schule beschreibt Ursula umfassend mit der Aufzählung von objektiven Tatbeständen, vor denen sie Angst hat:

"Ja, also vor dem Lehrer, vor den Eltern und vor Schülern, vor Noten, Hausaufgaben oder Sitzenbleiben und auch vor Schlägerei."

In der bisherigen Analyse der Wechselwirkungsstrukturen zeigt sich schon jeweils die empathische Form der Reflexivität, wenn die Schüler Verständnis für die Eltern, Lehrer oder anderen Schüler zeigen. Aber die Notwendigkeit des solidarischen Handelns, die aus einer empathischen Reflexivität natürlicherweise folgt, wird von den einzelnen durch Rechtsfertigungen abgewehrt, um den Widerspruch zwischen Einsicht und Handeln zu vermitteln: Isolation und negative Gefühle der betroffenen Schülerin werden

einerseits gesehen, reflektiert, aber rechtfertigend negiert, indem die Betroffene abgewertet wird:

"Ich denke, sie ist traurig wegen dem, daß sie irgendwie von uns ausgeschlossen ist, aber da ist sie rein selber schuld, weil sie Klauen angefangen hat und seitdem mag ich sie nicht mehr, also ich vertrau' ihr nicht mehr. Man soll ihr immer alles recht machen.
Man soll ihr helfen in der Schule und dies und jenes helfen, selber kommt man da gar nicht mehr dazu. Man soll ihr überall helfen, damit sie es sich schön machen kann."

Eine abstrakte Form des reflexiven Bewußtseins stellt das Wissen um sein bloßes Recht dar:

"Wenn da eine Lehrkraft reinkommt, dann redet die Karin sie blöd an, die traut sich halt zu jedem was sagen, weil dann fängt sie wieder an, das ist mein Recht."

Aber es kann im konkreten Fall eine wesentliche Identitätsstütze sein, um sich überhaupt für Handlungen entscheiden zu können.

Durch die soziale Desintegration müssen in der Reflexivität des Perspektivewechsels ebenso kompensatorische Selbsteinschätzungen die faktische Unterlegenheit und negative Selbstwertgefühle kompensieren. So glaubt sich ein Schüler als mutig, wenn er sich verprügeln läßt.
Die Verkehrung des negativen Selbst zum positiven Selbstbild kann diesen allgemeinen Kompensationsmechanismus beschreiben. Er verläuft aber nicht als ein unabhängiger intraindividueller Prozeß, sondern ist in den genetischen sozialen Wechselwirkungszusammenhang eingeflochten. Selbstbilder sind generell der Ausdruck einer mangelnden Identität: Ein Selbstbild wird an die Stelle des Seins gesetzt.
Harry formuliert für sich folgendes Selbstbild, das auch zur Opferideologie werden kann:

"Ja, wenn man sich verhauen läßt, dann wird man meistens als mutig bezeichnet oder so ähnlich, wenn man sich verhauen läßt. Aber meistens hat man die Angewohnheit, wenn der Stärkere einen verhaut, daß man dann in Verteidigung geht."

Die andere, aber wohl weniger "gefährliche" Form psychischer Ausgleichsprozesse bildet die Angeberei:

"Weil der Meß, er riskiert recht viel und dann zieht er sich wieder zurück. Der sagt, den und den hau ich zu Kartoffelbrei und wenn der dann hergeht, dann zieht er sich zurück."

Das Erlernen der verschiedenen Formen von Reflexivität bildet ein wesentliches Kriterium des Identitätsbildung. Selbst im Erwachsenenalter sind reflexives Handeln unter den gegebenen isolativen Sozialbeziehungen nur relativ schwer anzueignen. Die besonderen Formen der individuellen und gesellschaftlichen Ideologien verhindern entscheidend den wirklichen Identitätsbildungsprozeß, der Selbstbilder durch Selbstsein ablöst und individuelle Autonomie begründet in sozialer Integration.

In der Adoleszenzphase, an deren Anfang die Hauptschüler der 7. Klasse noch stehen, wird erst die konkrete Praxis der Berufswahl und damit der Arbeitsperspektive entscheiden, welche Lernprozesse für eine echte Reflexivität des einzelnen noch möglich sind. Dadurch kann nur angedeutet werden, daß reflexives Handeln in seinen verschiedenen Entwicklungsformen kein individualpsychologisches, ontogenetisches Problem darstellt, sondern auf der Ebene der strukturellen gesellschaftlichen Verhältnisse nur hinreichend verstehbar ist.
Zwei Hauptrichtungen der Wechselwirkung konnten nicht untersucht werden: Der Einfluß der Arbeitsidentität von Schülern auf die Lehreridentität sowie die Wirkung von individuellem Autonomiebewußtsein auf die Gruppenidentitätsbildung.

(4) Zusammenfassung und zur Konkretheit der Methode

Die subjektive Repräsentanz der Wechselwirkungsstrukturen wurde von uns auf die Rekonstruktion von Selbstwertgefühlen, Reflexivität und sozialem Integrationsbewußtsein zentriert. Der spezifische Prozeß der individualgeschichtlichen Strukturierungen des psychischen Funktionszusammenhanges ist dabei aufgrund der Schüleräußerungen über ihre sozialen Handlungszusammenhänge und Bedürfnisse überwiegend nur indirekt erschließbar. In derartigen subjektiven Äußerungen tritt nur partiell die Form der Reflexivität hervor, die allein intraindividuelle Prozesse zum Gegenstand des Bewußtseins macht. Der einzelne bezieht sich in den hier dokumentierten Äußerungen immer auf eine doppelte Realität als objektiv-subjektiver Kontext. Seine Erlebnisse, Kognitionen werden mit der sozialen Realität in einen Zusammenhang gesetzt. Durch die Untersuchungsmethoden teilnehmde Beobachtung, Gruppendiskussion und Einzelgespräch sind nicht die spezifischen intraindividuellen Funktionsstrukturen, die sich in der geschichtlichen Erfahrung zu einer systematischen Psychostruktur formten, diagnostizierbar. Dies erfordert eine speziellere Methodik. Das Hauptziel der Explorationsstudie konnte insofern erreicht werden, als sich statt der einfachen "traditionellen" korrelativen Zusammenhänge von isolierten Faktoren in der Realität des Entwicklungsprozesses ein "Ganzes" mit differenzierten Wechselwirkungsbeziehungen aufzeigen ließ. Insbesondere sollte dabei auch die Ganzheit von individueller Identitätsbildung und sozialer Realität im weitesten Sinne als historisch spezifischer Prozeß gesehen werden, der nur so Konkretheit erlangt.

Der Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Verhältnissen soll ebenso auf die obsolete Form psychologischer Empirie verweisen, die sich im Feststellen von Merkmalen am Subjekt erschöpft. Auf die Wechselwirkung von gesellschaftlicher und psychischer Realität wurde in der

gesamten Diskussion über Entwicklungsfunktionen, kognitive Strukturen und dem Handlungsprozeß verwiesen. Die Darstellung der konkreten Ergebnisse in der Explorationsstudie kann so als ein Moment des wirklichen individuellen Entwicklungsprozesses in bestimmten gesellschaftlichrelevanten Lebensbereichen unter bestimmten ontogenetischen Bedingungen verstanden werden.

Der Wechselwirkungszusammenhang von individueller Identitätsbildung und objektiven sozial-institutionellen Bedingungen läßt gleichzeitig durch seine Konkretheit Folgerungen für die Veränderung psycho-sozialer Deformationen ziehen. Wir haben in der Darstellung darauf teilweise verwiesen, indem wir die Bedeutung von bestimmten objektiven Kontexten für die Identitätsgenese herausstellten und durch die Schüleräußerungen selbst dokumentierten. Dabei zeigt sich auch die Tatsache, daß die Betroffenen ein Bewußtsein ihrer Verhältnisse besitzen und nur die Möglichkeiten der Durchsetzung von Bedürfnissen erlangen müssen. Das 'besserwisserische' Expertentum müßte sich hier mit der Funktion der Entwicklung der Selbstbewußtseine als kollektive Identitäten begnügen. Durch die Verknüpfung von objektiver Realität und Psychogenese wäre dann auch eine Aufhebung des traditionellen Forschungsverständnisses in der Psychologie möglich: "Die herkömmliche psychologische Forschung stellt also - durchaus der Wirklichkeit entsprechend - fest, daß es trotz der Handlungen, mit denen Menschen versuchen, störend der Fremdbestimmung entgegenzuwirken, zu Ergebnissen kommt, die die Grenzen nicht übertreten, die diese Fremdbestimmung setzt. Leider hält die psychologische Forschung nicht fest, unter welchen Bedingungen in welchem Ausmaß usw. Handlungen überhaupt auftreten. Würde sie das tun, ginge sie - wenigstens in Ansätzen - darüber hinaus, lediglich die negativen Konsequenzen der Fremdbestimmung fest-zu-halten" (PAULS 1978, 32).

7.3.3 Zur individuellen Identitätsbildung

Aufgrund der gesellschaftlichen Grundstruktur, aus der sich die soziale Desintegration der Individuen herleitet (HOLZKAMP-OSTERKAMP 1978), und den damit einhergehenden familialen wie nachfamilialen Sozialisationserfahrungen kann gesellschaftlich durchschnittlich von einer gestörten Identitätsentwicklung ausgegangen werden. Ihre historische Form wurde mit den Kategorien geschlossene Persönlichkeit, Selbstkonzept und egozentrisches Handeln bestimmt (Pkt. 6). Die Entwicklungsnotwendigkeit einer Selbststrukturierung, um die gesellschaftlich wie subjektiv bedingten Selbsterfahrungen zu integrieren, als psychische Gesundheit erfordern vom Einzelnen, seine partiell gelungene oder deformierte Identitätsentwicklung in eine individuell-adäquate Form zu konstruieren. Selbststrukturierung resultiert prinzipiell aus der anthropologischen Bedingung, sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und zu müssen aufgrund der reflexiven Handlungsstruktur. Selbstreflexivität definiert auch die Handlungsweise, in der die Rekonstruktion individueller Identität beginnt. Die folgenden Handlungsvorschläge können allein auf dem Hintergrund von Selbstreflexivität adäquat eingeordnet und so in ihrer Gültigkeit relativiert werden.

1) Abbau individueller psychischer Störungen und biographischer Entwicklungshemmungen. Sie drücken sich aus in körperlichen Panzerungen sowie in seelischen und intellektuellen Programmierungen. Das bedeutet, daß bestimmte Kindheitserfahrungen verdrängt wurden und als unbewußte Lebenseinstellungen das individuelle Handeln steuern.

2) Komplexer und tiefgreifender als der Abbau biographischer Entwicklungshemmungen ist die Überwindung der Ego-Struktur, da sie mit den gesellschaftlichen Lebensbedingungen strukturell kongruent ist. Gleichzeitig ist ihre psychische

Verankerung besonders resistent, weil durch ihre Veränderung sich die Gesamtstruktur der Persönlichkeit wandelt. Dies bedeutet aber Instabilität und den Verlust gewohnter Handlungsfähigkeit, ohne sofort neue Handlungskompetenzen entwickelt zu haben.
Beide Prozesse der Selbstveränderung erfordern therapeutische Unterstützung. Möglichkeiten für andere Selbsthilfemaßnahmen erscheinen als wenig effizient. Dies bedeutet nicht, daß therapeutische Verfahren und Therapeuten in der Praxis allgemein effizient sind. Gleichzeitig ist es notwendig, im Prozeß der Selbstveränderung entsprechend verständnisvolle und unterstützende soziale Beziehungen zu entwickeln.

3) Entwicklung einer Gruppenidentität, indem sich der einzelne einen Lebenskreis gleich Orientierter und autonomer Individuen schafft. Sie steht im Gegensatz zu bloß funktionalen Gruppenbeziehungen, wie sie als Interessengemeinschaften durch partielle Kooperation und Zweckausrichtung getragen werden, denn nach erreichter oder gescheiterter Interessendurchsetzung zerfällt die Kooperation.

4) Aufhebung der Spaltung zwischen gruppenspezifischer bzw. familiärer Kooperation und der Kooperation im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß. Die Risiken solchen Handelns sind dabei bewußt einzugehen, um auch die objektiven Grenzen von Identitätserfahrungen und Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen. Die zusätzliche begriffliche Erfassung des gesamtgesellschaftlichen Lebensprozesses ermöglicht, die eigene Arbeitstätigkeit und gesellschaftliche Abhängigkeit zu erkennen und sich selbst seiner Stellung im gesellschaftlichen Ganzen bewußt zu werden. Daraus resultiert ein neues Selbstverständnis und Realitätsbewußtsein.
Diese Handlungsmöglichkeiten zur individuellen Identitätsentwicklung richten sich nicht an "Objekte" der Veränderung sozialer Realität, die bestimmte, von anderen erdachte Strategien umzusetzen haben, sondern an jeden, der an Selbstveränderung als Moment des historischen Gesamtprozesses interessiert ist.

Literaturverzeichnis

ALLPORT, G.W.: The Ego in contemporary psychology. Psychological Review, Vol. 50, 1943.

ALTHUSSER, L.: Für Marx. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968.

ALTHUSSER, L.: Elemente der Selbstkritik. Hamburg: VSA, 1975.

ALTHUSSER, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA, 1977.

ALTHUSSER, L. & BALIBAR, E.: Das Kapital lesen (I u. II). Reinbek: Rowohlt, 1972.

BALINT, M.: Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung. Stuttgart: Klett, 1970.

BALTES, P.B.: Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne: Einige Bemerkungen zur Geschichte und Theorie. In: Montada, L. (Hrsg.), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1979.

BERNSTEIN, R.J.: Praxis und Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975.

BILDEN, H.D., DIEZINGER, A. & MARQUARDT, R.: Jugendarbeitslosigkeit und weibliche Normalbiographie. (Interview-Transskriptionen). München: DFG-Projekt, 1979.

BÖHME, G., v.d. DAELE, W. & KROHN, W.: Die Finalisierung der Wissenschaft. Zeitschrift für Soziologie, 2, 2, 128-144, 1973.

BÖHME, G., v.d. DAELE, W., HOHLFELD, R., KROHN, W., SCHÄFER, W. & SPENGLER, T.: Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

BOWLBY, J.: Ethologisches zur Entwicklung der Objektbeziehungen. Psyche 9, 508-516, 1961.

BOWLBY, J.: Die Trennungsangst. Psyche 7, 411-464, 1961.

BOWLBY, J.: Trennung. München: Kindler, 1976.

BREGER, L.: The Ideology of Behaviorism. In: L. BREGER (ed.), Cognitive Psychology: Models and Integrations. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 25-55, 1969.

BRISKMAN, L.B.: Is a Kuhnian analysis applicable to Psychology? Science Studies 2, 87-97, 1972.

BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 1976.

BRUNER, J.: Von der Kommunikation zur Sprache. In: MARTENS, K. (Hrsg.), Kindliche Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.

BUBER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.

BUCK-MORSS, S.: Sozio-ökonomische Verzerrungen in Piagets Theorie und ihre Implikationen für interkulturell vergleichende Untersuchungen. In: K.F. RIEGEL (Hrsg.), Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

BULTHAUPT, P.: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.

BUNDESMINISTER für JUGEND, FAMILIE und GESUNDHEIT: Zweiter Familienbericht. Bonn-Bad Godesberg, 1975.

BUNDESMINISTER für JUGEND, FAMILIE und GESUNDHEIT: Kindesmißhandlungen in der Bundesrepublik. Ursachen, Folgen und Maßnahmen. Bonn: Presseerklärung vom 9.8.1979.

DEUTSCHMANN, M.: Materialien, A4. Die Konstitution der Subjektivität in der Ontogenese. Marburg: II. Kongreß kritische Psychologie, 1979.

DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hanser, 1967.

DEVEREUX, G.: Normal und anormal. Aufsätze zur allgemeinen Ethnopsychiatrie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

DICK, F.: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaft. Heidelberg: Sendler, 1974.

DIEDERICH, W. (Hrsg.): Beiträge zur diachronischen Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

DÖBERT, R., HABERMAS, J. & NUNNER-WINKLER, G.: Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1977.

DOMBROWSKI, H., KRAUSE, U. & ROOS, P. (Hrsg.): Symposium Warenform-Denkform. Frankfurt/M.: Campus, 1978.

DUBIEL, H.: Identität und Institution. Düsseldorf: Bertelsmann, 1973.

EISENSTADT, S.N. & CURELARU, M.: The form of sociology: Paradigms and Crises. New York: Wiley, 1976.

ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. I. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980^{7}.

ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. II. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979^{6}.

EPSKAMP, H.: Idealistischer Naturbegriff. Das Argument 115, 416-427, 1979.

ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett, 1976^{6}.

ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1966.

ERIKSON, E.H.: Jugend und Krise. Stuttgart: Klett, 1974^{2}.

ERIKSON, E.H.: Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975.

ERIKSON, E.H.: Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.

ESSLER, W.K.: Wissenschaftstheorie I. Freiburg/München: Alber, 1970.

ETZIONI, A.: Die zweite Erschaffung des Menschen. Opladen: Westdt. Verlag, 1977.

FLAVELL, J.H.: Kognitive Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1979.

FLAVELL, J.H., BOTKIN, P.T., FRY, C.L.jr., WRIGHT, J.W. & JARVIS, P.E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim: Beltz, 1975.

FREUD, S.: Gesammelte Werke. Bd. X, XI. Frankfurt/M.: Fischer, 1966[4].

FROMM, E.: Die Kunst des Liebens. Frankfurt/M.: Ullstein, 1979.

GERGELY, S.: Räumliche Struktur des Lebendigen. Süddt. Zeitung 118, S. 12, 1979.

GERGEN, K.: Social psychology as history. Journal of Personality and Social Psychology, 26, 309-320, 1973.

GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.

GIBBS, J.C.: The meaning of ecologically oriented inquiry in contemporary psychology. American Psychol. Vol. 34, 2, 124-140, 1979.

GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1967.

GOTTSCHALDT, K.: Der Aufbau des kindlichen Handelns. (Beiheft z. Zeitschrift für angewandte Psychologie) Leipzig: Barth, 1933.

GOTTSCHALK, W.: Allgemeine Genetik. Stuttgart: Thieme, 1978.

GRAUMANN, C.F. & METRAUX, A.: Die Phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: K. SCHNEEWIND (Hrsg.), Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München: Reinhardt, 1977.

GROEBEN, N.: Rezeptionsforschung als emprische Literaturwissenschaft. Kronberg: Athenäum, 1977.

GROEBEN, N. & SCHEELE, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff, 1977.

GROSSMANN, K.E.: Emotionale und soziale Entwicklung im Kleinkindalter. In: H. RAUH (Hrsg.), Jahrbuch für Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett, 1978.

GRÖTER, B.: Materialien A4. Die Konstitution der Subjektivität in der Ontogenese (23-33). Marburg: II. Kongreß Kritische Psychologie, 1979.

HABERMAS, J.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation (1968). In: J. HABERMAS: Kultur und Kritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.

HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.

HACK, L.: Subjektivität im Alltagsleben. Frankfurt/M.: Campus, 1977.

HACK, L., BROSE, H.-G., CZASNY, K., HACK, J., HAGER, F., MOSER, R. & VIESEL, K.: Leistung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Campus, 1979.

HAUSSER, K. & KRAPP, A.: Wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen einer pädagogischen Theorie des Interesses. Zeitschrift für Pädagogik, 25, 1, 61-79, 1979.

HAYEK, F.A.: Mißbrauch und Verfall der Vernunft. Frankfurt/M.: Knapp-Verlag, 1959.

HECKHAUSEN, H.: Anlage und Umwelt als Ursache von Intelligenzunterschieden. In: WEINERT/GRAUMANN/HECKHAUSEN/HOFER: Pädagogische Psychologie 1. Frankfurt/M.: Fischer, 1974.

HEGEL, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Meiner, 1952.

HEGEL, G.W.F.: Jenaer Realphilosophie. Hamburg: Meiner, 1969.

HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1970.

HELSON, R. & MITCHELL, V.: Personality. Annual Review of Psychology, Vol. 29, 1978.

HERBIG, J.: Die Gen-Ingenieure. München: Hauser, 1978.

HERRMANN, Th.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen: Hogrefe, 1976.

HETZER, H., TODT, E., SEIFFGE-KRENKE, I. & ARBINGER, R.: Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.

HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt/M.: Fischer, 1972.

HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt/M.: Athenäum, 1973.

HOLZKAMP, K.: Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie (Teil 1 und 2). Zeitschrift für Sozialpsychologie, 8, 1, 1-22 und 78-97, 1977.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, M.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Frankfurt/M.: Campus, 1975.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, M.: Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit. Forum Kritische Psychologie 3, AS28, 13-90, 1978.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, M.: Motivationsforschung 2. Frankfurt/M.: Campus, 1976.

HOLZMAN, Ph.: Personality. Annual Review of Psychology, Vol. 25, 1974.

HOPF, W.: Das Dilemma empirischer Schulangstforschung. In: ANDREAS/BARTL/BARTL-DÖNHOFF/HOPF: Angst in der Schule. München: Urban & Schwarzenberg, 1976.

HOPF, W.: Bewußtseinsformen der Mensch-Umwelt-Beziehung. In: H. WALTER & R. OERTER (Hrsg.), Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle. Donauwörth: Auer, 1979.

JACOBSON, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

JAEGER, S. & STAEUBLE, J.: Die gesellschaftliche Genese der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus, 1978.

JENSEN, A.R.: Wie sehr können wir Intelligenzquotienten und schulische Leistung steigern? In: H. SKOWRONEK, Umwelt und Begabung. Stuttgart: Klett, 1973.

KAPPELER, M., HOLZKAMP, K. & HOLZKAMP-OSTERKAMP, M.: Psychologische Therapie und politisches Handeln. Frankfurt/M.: Campus, 1977.

KEUPP, H.: Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1976.

KEUPP, H.: Normalität und Abweichung. München: Urban & Schwarzenberg, 1979.

KLAUS, G. & BUHR, M.: Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1 und 2. Leipzig: Enzyklopädie, 1971.

KOCH, S.: Language communities, search cells, and the psychological studies. Nebraska Symposion on Motivation. Lincoln: Univ. Press, 1976.

KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

KOLAKOWSKI, L.: Die Philosophie des Positivismus. München: Piper, 1977^{2}.

KRAIKER, Chr.: Psychoanalyse, Behaviorismus, Handlungstheorie. München: Kindler, 1980.

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett, 1969.

KUHN, T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1962 (dt. 1978[3]).

KUHN, T.: Reflectionen zu meinen Kritikern. In: LAKATOS/MUSGRAVE (Hrsg.) Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig: Vieweg, 1970 (dt. 1974a).

KUHN, T : Bemerkungen zu LAKATOS. In: LAKATOS/MUSGRAVE (Hrsg.), Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig: Vieweg, 1970 (dt. 1974b).

KUHN, T.: Postscript - 1969. In: P. WEINGART, Wissenschaftssoziologie 1. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972.

KUHN, T.S.: Die Entstehung des Neuen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.

KUTSCHER, J.: Untersuchung der empirischen Rekonstruktion von Urteilen über Schüler. München: Dissertation, 1975.

LAING, R.: Das geteilte Selbst. Reinbek: Rowohlt, 1976.

LAING, R.: Das Selbst und die Anderen. Reinbek: Rowohlt, 1977.

LAING, R., PHILLIPSON, H. & LEE, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.

LAKATOS, J. & MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, Vieweg, 1974.

LEFEVRE, W.: Naturtheorie und Produktionsweise. Darmstadt: Luchterhand, 1978.

LEISER, E.: Widerspiegelungscharakter von Logik und Mathematik. Frankfurt/M.: Campus, 1978.

LEMPERT, W., HOFF, E. & LAPPE, L.:Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1979.

LENK, H.: Handlungstheorien - interdisziplinär. Bd. 4. München: Fink, 1977.

LENZ, W.: Humangenetik in Psychologie und Psychiatrie. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1978.

LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum, 1973.

LEONT'EV, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett, 1977.

LEUNER, H.K., HORN, G., KLESSEMANN, E.: Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München: Reinhardt, 1977.

de LEVITA, D.J.: Der Begriff der Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1971.

LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber (1951) dt. 1963.

LEWIS, M. & BROOKS, J.: Auf der Suche nach den Ursprüngen des Selbst: Implikationen für das Sozialverhalten und für pädagogisch und therapeutische Intervention. In: MONTADA, L. (Hrsg.), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1979.

LOEVINGER, J.: Zur Bedeutung und Messung von Ich-Entwicklung. In: DOBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER. Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1977.

LORENZ, K.: Die Rückseite des Spiegels. München: Dt. Taschenbuchverlag, 1977.

LORENZER, A.: Sprachspiele und Interaktionsformen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.

LORENZER, A.: Materialien, A4. Die Konstituierung der Subjektivität in der Ontogenese. Marburg: II. Kongreß Kritische Psychologie, 1979.

LUCKMANN, Th.: Gibt es ein Jenseits zum Rollenverhalten? In: MARQUARD, O., STIERLE, K. (Hrsg.), Identität. München: Fink, 1979.

LURIA, A.K.: Towards the problem of the historial nature of psychological processes. International Journal of Psychology, 6, 4, 259-272, 1971.

LUTHMAN, S.G., KIRSCHENBAUM, M.: Familiensysteme. München: Pfeiffer, 1977.

MACKENZIE, B.D.: Behaviorism and Positivism. Journal hist. Behav. Science, 8, 222-231, 1972.

MACKENZIE, B.D.: Behaviorism and the limits of scientific method. London: Routledge & Kegan, 1977.

MAHLER, M.S.: Symbiose und Individuation. Stuttgart: Klett, 1979^{2}.

MANDL, H.: Intelligenztestverläufe von Grundschülern. München: Dissertation, 1974.

MANDL, H. & ZIMMERMANN, A.: Intelligenzdifferenzierung. Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin: Dietz, 1974.

MARX, K. & ENGELS, F.: (Werke) MEW 23, Kapital I. Berlin: Dietz, 1972.

MARX, K. & ENGELS, F.: (Werke) MEW 3. Berlin: Dietz, 1973.

MARX, K. & ENGELS, F.: (Werke) MEW-E. Schriften bis 1844, 1.T. Berlin: Dietz, 1974.

MASTERMANN, M.: Die Natur des Paradigmas. In: LAKATOS/MUSGRAVE (Hrsg.), Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, Vieweg, 1974.

McCALL, G., SIMMONS, J.L.: Identität und Interaktion. Düsseldorf: Schwann, 1974.

McGUIRE, W.J.: Th yin and yang of progress in social psychology. In: Journal of Personality and Social Psychology, 26, 3, 446-456, 1973.

MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968.

MEGGLE, G. (Hrsg.): Analytische Handlungstheorie I: Handlungsbeschreibungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.

MEISINGER, E. & HAUBL, R.: Identität und Selbstkonzept. In: ASANGER, R. & WENNINGER, G.: Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz, 1980.

MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.

MITROFF, I.: The subjective side of science. Amsterdam: Elsevier, 1974.

MONTADA, L.: Die Lernpsychologie Jean Piaget's. Stuttgart: Klett, 1970.

MONTADA, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1979.

MORRIS, J.F.: Probleme des sozialen Lernens im Jugendalter. In: LUNZER, E.A. & MORRIS, J.F.: Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1971.

MÖLLER, R.W.: Geld und Geist. Frankfurt: Campus, 1977.

NEWMAN, H., FREEMAN, F. & HOLZINGER, K.: Twins: A study of heredity and environment. Chicago: University Press, 1937.

OERTER, R.: Psychologie des Denkens. Donauwörth: Auer, 1971.

OERTER, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1978.

OERTER, R. DREHER, E. & DREHER, M.: Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur. München: Oldenbourg, 1977.

ORBAN, P.: Subjektivität. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1976.

ORNSTEIN, R.: Die Psychologie des Bewußtseins. Frankfurt: Fischer, 1976.

OTTOMEYER, K.: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Gießen: Focus, 1976.

OTTOMEYER, K.: Anthropologieproblem und marxistische Handlungstheorie. Gießen: Focus, 1976.

PALERMO, D.S.: Is a scientific revolution taking place in psychology? Science Studies, 1, 135-155, 1971.

PARIN, P.: Der Widerspruch im Subjekt. Frankfurt/M.: Syndikat, 1978.

PARIN, P., MORGENTHALER, F. & PARIN-MATTHEY, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

PARSONS, T.: Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER, Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenhauer & Witsch, 1977.

PAUL, L.: Gesetze der Geschichte. Weinheim: Beltz, 1978.

PAULS, W.: Vom Ende des psychologischen Fest-Stellens. Gruppendynamik, 9, 23-41, 1978.

PHARES, E. & LAMIELL, J.: Personality. Annual Review of Psychology, 28, 1977.

PHILIPPS, D.: Paradigms and incommensurability. Theory and Society, 2, 37-61, 1975.

PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher, 1947.

PIAGET, J.: Der Strukturalismus. Olten: Walter, 1968 (dt. 1973).

PIAGET, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf: Schwann, 1972.

PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt/M.: Ullstein, 1973.

PIAGET, J.: Weisheit und Illusionen der Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

PIAGET, J.: Die Entwicklung des Erkennens. Bd. I-III. Stuttgart: Klett, 1975.

PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett, 1976.

PIAGET, J.: The grasp of consciousness. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

PIAGET, J.: Psychology and epistemology. Harmondsworth: Pinguin, 1977.

PIAGET, J.: What is psychology? American Psychologist, July, 648-652, 1978.

PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: de Gruyter, 1965^2.

POLANYI, M.: The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan, 1966.

POLITZER, G.: Kritik der Grundlagen der Psychologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1928 (dt. 1978).

POPPER, K.: Die Normalwissenschaft und ihre Gefahren. In: J. LAKATOS & A. MUSGRAVE (Hrsg.), Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig: Vieweg, 1970 (dt. 1974).

PORTMANN, A.: Utopisches in der Lebensforschung. In: I. WAGNER (Hrsg.), Menschenzüchtung. München: Beck, 1969.

PRICE, M.S.: Identity through time. The Journal of Philosophy, 4, April 1977.

RAUH, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett, 1978.

REICHENBACH, H.: Experience and Prediction. Chicago: University Press, 1938.

RIEGEL, K.F.: Psychology of Development and History. New York: Plenum, 1976.

RIEGEL, K.F. & THOMAE, H.: Dialectic. Humanistic rationale for Behavior and Development. Basel/New York: Karger, 1976.

RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972.

RITSERT, J. (Hrsg.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns. Frankfurt/M.: Campus, 1975.

RITTER, H.: Humangenetik. Grundlagen-Erkenntnisse-Entwicklung. Freiburg: Herder, 1977.

RITZER, G.: Sociology: A multiple paradigm science. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

ROSEMANN, H.: Intelligenztheorien. Reinbek: Rowohlt, 1979.

ROYCE, J.R.: Psychology is multi-: Methodological, variate, epistemic, world view, systematic, paradigmatic, theoretic,and disziplinary. Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 23. Lincoln: Univ. Press, 1976.

SASS, H.-W.: Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Stuttgart: Metzler, 1972.

SCHÄFER, W.: Normative Finalisierung. Eine Perspektive. In: BÖHME u.a., Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

SCHEFFLER, I: Wissenschaft: Wandel und Objektivität. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.), Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München: Ehrenwirth, 1978[2].

SCHNEIDER, G.: Menschenbild und Wirklichkeit. München: Kösel, 1980.

SCHNEIDER, U.: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Frankfurt/M.: Campus, 1980.

SCHÖLEIN, J.A.: Selbstbetroffenheit. Frankfurt: Syndikat, 1977.

SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

SCHULER, H.: Ethische Probleme psychologischer Forschung. Göttingen: Hogrefe, 1980.

SCHURIG, V.: Gegenstand und Geschichte der Soziobiologie. Das Argument, 115, 410-415, 1979.

SCHURIG, V.: Thesen zur "Konstituierung von Subjektivität in der Ontogenese". Materialien A4. II. Kongreß Kritische Psychologie. Marburg, 1979.

SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: V. marx. Blätter, 1973.

SPRINGER, M.: Zur Geschichte einer Entdeckung. Deutsche Volkszeitung, 51/52, S. 12, 1978.

STAMMEN, T.: Theoriedynamik in der Politikwissenschaft. München: Schr. d. Universität Augsburg, 1976.

STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart: Kröner, 1969.

STEGMÜLLER, W : (Studienausgabe D). Logische Analyse der Struktur ausgereifter physikalischer Theorien. Berlin: Springer, 1973.

STEGMÜLLER, W.: (Studienausgabe Teil E). Theoriendynamik. Berlin: Springer, 1973.

STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart: Kröner, 1975.

STERN, D.: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett, 1979.

STRAUSS, A.: Spiegel und Masken. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974.

SUPPE, F.: The structure of scientific theories. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1974.

TAËNI, R.: Latente Angst: das Tabu der Abwehrgesellschaft. Hamburg: Association, 1976.

TATSCHMURAT, C.: Arbeit und Identität. Frankfurt/M.: Campus, 1980.

TAYLOR, Ch.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975.

THEWELEIT, K.: Männerphantasien. Frankfurt/M.: Roter Stern, 1977.

TOULMIN, S.: Voraussicht und Verstehen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968.

TOULMIN, S.: From form to function: philosophy and history of science in the 195os and now. DAEDALUS, Vol. 1, 143-162, 1977.

TOULMIN, S.: Human understanding. Oxford: Clarendon, Vol. 1, 1972.

TRAUTNER, H.M.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 1978.

TRESCHER, H.-G.: Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung f. Psychologie, 1979.

TRIPP, G.M.: Betr.: Piaget. Philosophie oder Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein, 1978.

ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim: Beltz, 1976.

ULICH, K.: Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien. Zeitschr. f. Pädagogik, 25, 1, 21-41, 1979.

ULLRICH, O.: Technik und Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.

URBAN, M.: Kein Urknall, keine Naturkonstanten? Süddt. Zeitung Nr. 153, S. 18, 1979.

VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse. Köln: Pahl-Rugenstein, 1974.

WARREN, N.: Is a scientific revolution taking place in psychology? - Doubts and Reservations. In: Science Studies, I, 407-413, 1971.

WATSON, R.E.: Psychology: A prescriptive Science. American Psychologist, 22, 435-443, 1967.

WEBER, M.: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: Mohr, 1976.

WEIMER, W.B.: The history of psychology and its retrieval from historiography: I. The problematic nature of history. Science Studies, 4, 235-258, 1974.

WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972.

v. WEIZSÄCKER, C.F.: Die Geschichte der Natur. Göttingen: Vandenhoeck 1964[6].

v. WEIZSÄCKER, C.F.: Die Einheit der Natur. München: Hanser, 1979[5].

WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim: Beltz, 1973.

WELTZ, F., DIEZINGER, A., LULLIES, V. & MARQUARDT, R.: Junge Frauen zwischen Beruf und Familie. Frankfurt/M.: Campus, 1979.

WERBIK, H.: Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, 1978.

WERNER, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München: Barth, 1953.

WILLIS, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat, 1979.

WINNICOTT, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München: Kindler, 1974.

WOHLWILL, J.F.: Strategien entwicklungspsychologischer Forschung. Stuttgart: Klett, 1977.

WULFF, E.: Grundfragen transkultureller Psychiatrie. In: Das Argument 50, 1969.

WYGOTSKI, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer, 1934 (1977).

ZILSEL, E.: Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.

L E B E N S L A U F

Name:	Werner Heinrich Hopf
Geburt:	8. Okt. 1944 in Burgellern, Ldkrs. Bamberg
Eltern:	Kunigunda Schellhorn und Friedrich Schellhorn
Familie:	1969 Eheschließung mit Miroslava Kucerova 1975 Ehescheidung
Ausbildung:	Besuch der Volksschule in Ebrach; anschließend Besuch des Alten Gymnasiums Bamberg; Abitur 1964.
	1964 Immatrikulation an der Pädagogischen Hochschule Würzburg: Studium des Lehramts an Volksschulen. 1965 Immatrikulation an der Pädagogischen Hochschule München. 1968/I Abschluß des Studiums mit der 1. Lehramtsprüfung.
	1972: 2. Lehramtsprüfung.
	1972 Aufnahme eines Zweitstudiums für Pädagogik, Psychologie und Politische Wissenschaften an der Ludwig Maximilians Universität München.
	1979 Abschluß des Studiums mit der Promotion bei Prof. Dr. H. Schiefele am Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU-München.
Beruf:	Okt. 1968 - Aug. 1973 Lehrer an Hauptschulen in München.
	Sept. 1973 - 1976 Lehrer, abgeordnet zum Hochschuldienst, an der Zentralstelle für Programmierte Unterweisung am Lehrstuhl für Psychologie, Prof. Dr. R. Oerter, Universität Augsburg.
	Ab 1977 Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie am Lehrstuhl für Psychologie, Prof. Dr. R. Oerter, Phil. Fak. I der Universität Augsburg.

LEBENSLAUF

Name:

Geburt:

Eltern:

Familie:

Ausbildung:

Beruf: